الأمن التربوى العربى

الأمن التربوى العربى
المؤلف : دكتور سعيد اسماعيل على
الطبعة الأولى ١٩٨٩
عالم الكتب - ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة
ص.ب /٦٦ محمد فريد ، ت ٣٩٢٦٤٠١

قضايا تربوية

اشراف : د.سعيد اسماعيل على

الأمن التربوى العربى

دكتور
سعيد اسماعيل على



١٩٨٩

مقدمة

على الرغم من التقدم الملحوظ فى ميدان العلوم الاجتماعية من حيث " الضبط العلمى" ، إلا أن بعض مناطقها لم تخل بعد من صور الاضطراب والغموض الذى يكتنف مصطلحاتها. وتمثل مفاهيم الأمن القومى والإقليمى أحد النماذج التى تعكس الفوضى والعجز معا . فنجاح حركات التحرر الوطنى فى المستعمرات القديمة فى نيل استقلالها السياسى ورغبة الطبقات البورجوازية المحلية فى السيطرة على سوقها القومية من جهة وانقسام العالم إلى معسكرين ونمطين حضاريين من جهة أخرى قد أديا لمحاولات الإستقطاب الواسعة من جانب طرفى الصراع الدولى (الاتحاد السوڤيتى - الولايات المتحدة)، وهو ما عكس نفسه فى منظومة الأفكار والمفاهيم التى طرحها مفكرو كل طرف سواء على المستوى السياسى أو الاقتصادى والعسكرى.(١)

وليس من شك فى أن الأمن يمثل مشكلة علمية ولكن ما نواجهه فى الأدبيات الغربية ليس محاولة عميقة لمعالجة هذه المشكلة ، وانما نجد منظورا أو أيدلوچية تستتر وراء مصطلح الأمن . ومن هنا حمل هذا المصطلح ميراث الهيمنة الامبريالية الغربية ، ويكاد أن يكون سيء السمعة لارتباطه

تاريخيا بتبرير الحروب الاستعمارية والقمع الداخلى باسم الأمن القومى.[٢]

والمدهش أن يتناول بعض الأكاديميين هذا المفهوم دون التمييز بين الخصوصية التاريخية للمنطقة العربية، التى لم تستكمل بلدانها عمليات التوحيد القومى بعد ، وهو ما أدى لتخبط فكرى مثير للسخرية أحيانا وطارحا علامات استفهام جديدة أحيانا أخرى . فإذا كان المفهوم يصح على دول تطابقت فيها حدودها الجيو- سياسية مع ملامحها القومية وسوقها القومى (فرنسا - المانيا - الولايات المتحدة .... الخ) من ناحية وبدرجة من التفاعلية والمشاركة السياسية للقوى والطبقات الاجتماعية المتناحرة من ناحية أخرى ، فإنه لا يصح على قومية ما زالت مشتتة ومجزأة فى دول وأقطار متباينة فى سياستها وتعاملاتها الدولية ، وكذا فى درجة التطور الاقتصادى - الاجتماعى ومن ثم فى بنائها السياسى الداخلى.[٣]

ولقد استطاع موضوع الأمن القومى أن يحتل موقع الصدارة فى السياسة العربية المعاصرة لاعتبارات متعددة أهمها[٤] :

١ - أن الأمن القومى هو محور السياسة الخارجية لأى دولة أو مجموعة من الدول ، فالسياسة الخارجية هى فى المقام الأول سلوك الدولة الخارجى انطلاقا من مفهومها لأمنها القومى وحماية له.

٢ - أن الأمة العربية تخوض صراعا مصيريا ضد هجمة صهيونية اسرائيلية، هى حلقة من سلسلة أطماع الدول الكبرى فى منطقتنا .

وهذا الصراع ايا كان منهج معالجته وكيفية مواجهته فانه يرتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا بقضية الأمن العربى ، فالوجود الاسرائيلى فى صورته الراهنة والسياسات والممارسات الاسرائيلية تمثل تهديدا مباشرا لأمن الدولة العربية . كما أن شكل التعامل مع هذا الصراع يطرح تأثيراته على قضية الأمن العربى .

٣ - ان أغلب البلاد العربية تواجه بشكل حاد مشاكل التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولاشك فان قضية التنمية لها علاقة وثيقة بالأمن ، فالنمط الذى تتخذه عملية التنمية وشكلها وكيفية تعبئة الموارد الاقتصادية والبشرية فى مجتمع ما يطرح بالضرورة آثاره على موضوع الأمن .

٤ - أنه يترتب على ذلك أن أى تحديد لاستراتيجية العمل القومى أو الوطنى فى مجالات التصنيع أو التنمية أو السياسات الخارجية وغيرها من الموضوعات يفترض وجود مفهوم أو نظرية للأمن تنطلق منه وتسعى إلى تحقيقه ، فوجود مفهوم واضح للأمن القومى يسمح بتحديد الأولويات بشكل علمى وسليم بحيث تشكل الحلول والاجراءات التى يتم التوصل اليها فى مرحلة ما نظاما متسقا مع المصالح القومية فى الاجل الطويل ، وليست مجرد حلول طارئة لمشاكل عاجلة وملحة دون التنبه لانعكاساتها وآثارها البعيدة المدى .

وتقديرا لهذه الاعتبارات ، كان لابد من دعوة الفكر القومى والتنظير الاستراتيجى العربى لكى يساهم فى تلمس الطريق الصحيح وسط ظروف المحنة التى تجتازها الأمة العربية · ولن يتأتى هذا إلا ببحث وتحليل مفهوم الأمن القومى العربى وذلك رغم الصعوبات العديدة التى تتحدى العقل العربى المعاصر· وهذه الصعوبات تتلخص فيما يلى (٥) :

* الخلط الملحوظ بين عدة مفاهيم للأمن مثل الأمن القومى والأمن العام والأمن الوطنى والأمن الإقليمى والأمن الجماعى·

* الغموض فى معنى الأمن القومى ، وهذا الغموض سائد فى جميع الاوساط حيث يقع فى فخه كثيرمن الساسة والكتاب والقادة والمفكرون وأجهزة الأعلام بل والرأى العام مما يؤدى إلى استخدام المفهوم فى غير موضعه أو ادراكه على نحو مخالف مما قد يضعف دلالته أو تمييع المقصود به ·

* التباين فى السياسات والتوجهات ، والتى عادة ما يصوغها ويقررها القادة والحكام ويكون ذلك نتاج ادراكاتهم وتصوراتهم المتضاربة لمفهوم الأمن القومى·

* الجمود فى تفسير الأمن القومى ، بمعنى الربط بين الدولة والأمن ، وهذا يضع العالم العربى فى مأزق تاريخى اذ عليه أن يطبق هذا المفهوم على كيانات سياسية قطرية أو وطنية بالصورة الملائمة

ولاينتظرحتى تقوم دولة الوحدة الكبرى فى وقت بعيد أو قريب.

والأمن ليس بالمستحدث ولا بالجديد فكريا، ولكنه قديم قدم الخليقة، فقد فطر الله خلقه وفى طيات أنفسهم عدد من الاحتياجات الفطرية ، ومنها الحاجة إلى الأمن ، وقد سعى الإنسان إلى إشباع حاجاته فسعى إلى جمع والتهام الطعام لسد جوعه ، واللجوء إلى الكهوف والمغارات طلبا للملجأ والمسكن ، وبنفس هذه الاستعدادات الفطرية عمل الإنسان منذ نشأته على توفير أسباب أمنه ، وكم حفلت الآثار والمخطوطات التى خلفتها العصور القديمة ما يستدل على اهتمام الإنسان بمفرده أو ضمن جماعته على توفير سبل الأمن ومتطلباته وخاصة بعد ظهور النظام السياسى الاجتماعى الذى عرف بالدولة ، ومع تعدد الدول وتجاورها ازدادت مسألة الأمن اتساعا وتعقيدا ، وقد أكدت مخلفات تلك العصور أن المفهوم العسكرى للأمن كان واضحا ، وكذا بناء علاقات حسن الجوار بغرض تدعيم الأمن ، فى الوقت الذى لم يغب فيه المفهوم الاجتماعى للأمن ، والفارق الجوهرى بين تلك الحقب الزمنية والزمن المعاصر هو أن الأمن لم يكن مادة أو موضوعا للتنظير والتحليل أو للدراسة المتخصصة، أى أنه لم يدخل الحقل الأكاديمى، ولكن النواحى التطبيقية نهضت بكل ذلك [٦].

وفى العصر الحديث تضمنت نظرية الدولة ومفهوم السيادة بعض عناصر ما نسميه الآن بالأمن القومى وبالذات تلك المرتبطة بالتكامل الاقليمى . كما تم تناول المفهوم فى الفكر العربى تحت مظلة تعبيرات

أخرى مثل الدفاع المشترك أو الضمان الاجتماعى أو الاستقلال الوطنى أو الأمن وفى خطابات أغلب الساسة العرب فى عقدى الخمسينات والستينات، نجد اشارات متعددة لتعبيرى الأمن والدفاع المشترك والضمان الجماعى العربى. وفى الوثائق الرسمية العربية نجد اشارات مبكرة الى تعبير الأمن القومى ، فعلى سبيل المثال ورد فى اتفاقية الوحدة الثلاثية بين الجمهورية العربية المتحدة وسوريا والعراق الموقعة فى ١٧ أبريل / نيسان ١٩٦٣ أنه من بين اختصاصات الدولة الاتحادية شؤون الدفاع والأمن القومى (٧).

قضية الأمن اذن قديمة قدم الاجتماع السياسى المنظم ، وهى ترتبط بتمايز الجماعات ، وادراك كل منها لخصوصيتها ازاء الآخرين . ومن خلال هذا الإدراك تنمو مصالح وقيم وتظهر أخطار وتهديدات وتمتد شبكة معقدة من علاقات التحالف والصراع ، والعداء والصداقة والدبلوماسية والحرب.

ونستطيع أن نؤكد بقدر غير يسير من الثقة أن التناول الأكاديمى لقضية الأمن القومى فى مجال الدراسات التربوية أمر نادر ان لم يكن غير موجود بشكل ملحوظ ، الا إذا استثنينا بعض الدراسات النفسية التى تناولت ما يمكن تسميته بـ (الأمن النفسى) ، وهو فى مجمله يكاد ينحصر فى (الفرد) . ولعل فيما ستتناوله الدراسة من معان ومفاهيم تعلقت بالأمن القومى ، يفسر إلى حد كبير السبب فى غياب هذه القضية من ساحة الدراسات التربوية .

أولا: مفهوم الأمن القومى العربى

ليست كلمة الأمن سهلة التعريف كما قد يتبادر إلى الذهن لأول وهلة، كما أن المشكلات التى تتضمنها ليست مشكلات لفظية ٠ وتبين التعريفات الموجودة فى القواميس أن تلك الكلمة تتعلق عادة بـ (التحرر من الخوف أو الخطر أو من الغزو) ، وهى كلمات ليست مترادفة ٠ وفى كل من تلك المعانى الثلاث فان الأمن حقيقة ذاتية ونسبية تتعلق بالبيئة الداخلية والخارجية لمجتمع إنسانى بعينه ٠ وربما كان القاسم المشترك الوحيد هو أن الأمن المطلق هدف لا يمكن إدراكه ٠ وفى سياق النظم الدولية التى تمثل (الدولة) وحدتها الرئيسية ، فإن السعى إلى التحرر من الخطر أو الخوف أو الغزو انما يصبح على التوالى هدفا هادما لنفسه ، فالمزيد من الأمن الذى تحققه دولة ما ، قد يؤدى إلى إحداث شعور بعدم الأمن لدى دولة أخرى قد تسعى بدورها إلى زيادة هامش أمنها بوسائل تعتبرها الدولة الأولى تهديدا لها ، وهكذا[٨].

ولقد ارتبط مفهوم الأمن أساسا (بالأمن القومى) للدولة ، بمعنى الأمن الخارجى على وجه الخصوص ، وهو من هذه الزاوية يرتبط بمفاهيم المصلحة القومية والأهداف القومية ، والقوة والسلطة ، وتكون الاستراتيجية التى تتبعها الدولة ـ منفردة ـ لتحقيق أمنها (استراتيجية أحادية) ، ولكن مفهوم الأمن يمكن أن يتعلق بأمن مجموعة من الدول وتتعلق دراسته بالتالى بدراسة الاستراتيجيات التى تتبعها دولة معينة لحماية أمنها فى المحيط

الدولى [٩].

والأمن القومى مفهوم شامل يتدرج من حق البقاء ، فحماية الذات ، وانتهاء بفرض الارادة ، فى حق البقاء تفعل الدول كل ما هو لازم من وجهة نظرها لبقائها وهو من الحقوق الأساسية للدول أو الحقوق المطلقة غير القابلة للتصرف ومثله فى ذلك حق الاستقلال والمساواة.

وفى حق حماية الذات ، وهو مرتبط بسابقه ، تسعى الدول لحماية ذاتها وتعزيز بقائها وهى بذلك ككل كائن حى له الحق المطلق فى حماية ذاته أو الدفاع عن النفس لضمان بقائه ، أما فرض الارادة فهو لا يتضمن معنى الحق لكنه نتيجة يفضى إليها ما قبلها من جانب الدولة التى تريد استمرار بقائها وذاتها نظرا لأن الطبيعة تستودع الكائن الحى حماية الذات والدفاع عنها .

أما تعبير القومى National المرتبط بكلمة الأمن ، فهو وصف مشتق من كلمة أمة Nation أو قوم ، والتعبير بشقيه أى الأمن القومى Security, National أوثق صلة بالدولة الواحدة حينما تتطابق مفاهيم الأمة القومية على الوحدة السياسية الواحدة التى تضم الأمة فى نطاق حدودها السياسية المحددة قانونا [١٠] .

ويشيع لدى كثيرين مع الأسف الشديد تصور أن الأمن القومى للدولة يتعلق أولا وآخرا بقوتها (العسكرية) بصفتها (الدرع) التى تحميها من

كافة الأخطار التى تهددها ، فهى بذلك تحقق (الردع) ضد أى عدوان ، وفى الوقت نفسه تكون بمثابة حد (السيف) الذى يحقق للدولة أهدافها وأغراضها ، وبمعنى آخر فان (القوات المسلحة) وحدها هى التى تحقق الأمن القومى للدولة (١١) .

ان مثل هذه النظرة الضيقة لهذا الموضوع الخطير تهبط به إلى كونه مجرد مشكلة عسكرية تتعلق بالمعدات الحربية واستخدامها ، بل وتحصر نطاقه فى مجرد مواجهة مشكلات الحرب بدلا من مواجهة تحديات السلام ، وتجعله يتعارض مع المبادىء التى تتحكم فى طبيعة العلاقات الدولية ومع القوانين التى تنظم (إدارة الصراع الدولى) حيث تغيرت مفاهيم استخدام (القوة) من " ممارسة الدبلوماسية " وتأثير ذلك على مفهوم (الانتصار) و (الهزيمة) (١٢) .

ان التركيز على البناء العسكرى وحده كجوهر لسياسة الأمن القومى ترد عليه تحفظات عديدة يمكن أن نذكر منها (١٣) :

أ ـ ان الدولة القوية فى النظام الدولى لا ترضى بما تمتلكه بل تسعى إلى تعظيم ما بين يديها ولعل ذلك يشكل جوهر نظرية القوة ، وقد أدى هذا إلى ظهور ما يسميه (يارغن) " دولة الأمن " وهى الدولة التى نشأت نتيجة الحرب أو الخوف من الثورة أو التغيير أو الأسلحة النووية أو التكنولوچيا العسكرية ، والهدف

من وجود دولة الأمن هو صيانة الاستقرار والنظام فى الشؤون الداخلية ، والدفاع عن الوضع القائم فى العلاقات الدولية . فى مثل هذه الدولة التى يسيطر عليها ماديا ونفسيا وفكريا مفهوم الأمن العسكرى ، فان دور المدنيين يكون محدوداً للغاية ، إذ ينظر اليهم على أنهم عنصر تهديد للأمن وليس عنصر تدعيم له .

ب - فى نظام دولى يتميز بالتنافس الشديد بين أعضائه ، فإن القدر الأعظم من الموارد سيتم تخصيصه لمواجهة الصراع ، وهكذا فان معضلة توزيع الموارد بين متطلبات التنمية الاجتماعية والانسانية من جانب ، وحاجات الدفاع الوطنى من جانب آخر ستحل لمصلحة الدفاع .

ج - ان الانشغال الشديد بالقوة وتعظيمها من شأنه أن يضع الدول المتنافسة فى مأزق لا تستطيع الفكاك منه ، فهى تنزلق فيما يطلق عليه معضلة السجين Prisoner's Dilemma ، وهى معضلة تزيد من عدم الأمن ، ومن ثم تزيد من التنافس حول اكتساب الأسلحة لغرض الدفاع .

د - ينظر هذا الاتجاه إلى النظام الدولى على أنه طبقى يتسم بالتدرج الهرمى ، وتصبح غايته الحفاظ على هذا النظام والابقاء عليه، ومن ثم يتم تكريس مظاهر تبعية للعالم الثالث للدول الكبرى . ان

هذا الاتجاه إذا لا يفيد فى دراسة الصراعات الاجتماعية المتوالدة والتى تشكل اليوم أكثر من ٩٠٪ من الصراعات فى العالم الثالث ، والتى ترتبط بصورة أساسية ببنيان النظام الدولى .

وعلى هذا يمكن القول بأن الأمن القومى العربى يعنى تلك الحالة التى تكون فيها الأمة العربية ، ضمن الوعاء الجغرافى الذى يحتضن أبناءها ، بعيدة عن أى تهديد داخلى أو خارجى ، مباشر أو غير مباشر ، لوجودها القومى أو لحركة تطورها وقدرتها على القيام بدورها الحضارى . ومن هنا نجد أن الأمن القومى العربى يرتبط بحقيقة مزدوجة : الأوضاع الراهنة من جانب ، والمستقبل من جانب آخر . الحاضر باعتباره احدى مراحل التطور العربى ، مما يعنى النظر إلى الأمن الاقليمى كتطبيق مؤقت للأمن القومى ، وليس كبديل له . والمستقبل باعتباره يتضمن المراحل الأخرى ومن بينها الوحدة .

ويدور مفهوم الأمن القومى العربى فى المرحلة الراهنة حول مجموعة المبادىء التى تضمن قدرة الدول العربية على حماية الكيان الذاتى للأمة العربية من أية أخطار قائمة أو محتملة ، وقدرتها على تحقيق الفكرة القومية . ولما كان هذا المفهوم يتضمن تخطى الأوضاع الراهنة ، حيث التفسخ والتجزئة والضعف ، إلى وضع أفضل يلبى احتياجات الطموح القومى ،فان الأمن القومى العربى يدخل فى إطار ما ينبغى أن يكون[١٤] .

ان الأمن القومى بهذا المعنى يصبح تعبيرا عن ثلاثة مطالب رئيسية على الجسد العربى أن يحققها ليمتلك بهذا معطيات حق البقاء ، أى معطيات أمنه لقومى [١٥] :

المطلب الأول : الأمن القومى العربى تعبير عن فكرة (الضرورة) التى تعنى حق الدفاع عن النفس وهو الحق الذى يتطلب بالتبعية القدرة العسكرية المتقدمة والمنظمة المتجانسة ، وهذا لا يتناقض مع تحفظنا السابق على المفهوم العسكرى للأمن القومى ، فما تحفظنا إلا على الاقتصار عليه وحده .

المطلب الثانى : الأمن القومى العربى تعبير عن (وحدة الارادة) تجاه (وحدة الخطر) ، وبهذا المعنى تبرز الوحدة العربية النابعة من الإدراك المشترك للخطر المحيط أو الدخيل أو الداخلى .

المطلب الثالث : الأمن القومى العربى تعبير عن حقيقة التنمية المستقلة وبناء الذات حيث تصير التنمية هنا هى (جوهر الأمن) ، فالتخلف والتبعية مصدران خصبان لاختراق حاجز الأمن ايا كانت قوته ، من هنا فإن التنمية العربية المستقلة النابعة من التكامل بين أجزاء الوطن العربى تمثل المناعة الذاتية غير العسكرية للأمن القومى العربى .

ثانيا : الأمن التربوى

لعل المناقشة السابقة قد بينت لنا أهمية وضرورة النظر إلى الأمن القومى من منظورأوسع وأفق أرحب ، وهو ما يمكن تسميته بالمنظور المجتمعى . ومن الغريب حقا أن يأتى أصرح قول فى هذا الشأن من رجل كان يقف على رأس أضخم وأقوى قوة عسكرية فى العصر الحديث ، من (روبرت مكنمارا) ورئيس وزارة الدفاع الأمريكى الأسبق ، ولعل خبرته فى المجال العسكرى ، ثم خبرته بعد ذلك كرئيس للبنك الدولى ، كانت حافزا قويا له كى يؤكد على هذا المعنى ، ومن هنا جاء قوله فى كتابه الشهير (جوهر الأمن) : " والحقيقة أن الإنسان المعاصر لا يزال يتصور الحرب والسلام فى نفس العبارات التقليدية كما كان يفعل أجداده . ولا يبدو أن حقيقة كون هؤلاء الأجداد ـ الحديث منهم والبعيد ـ قد فشلوا فشلا ذريعا فى تجنب الحرب وأقرار السلام ، تقلل من قدرتنا على استعمال التعبيرات التقليدية ، فنحن لا نزال نميل إلى أن نتصور الأمن القومى على أنه حالة من الاستعداد المسلح تقريبا ، وأنه يتمثل فى ترسانة ضخمة رهيبة من الأسلحة المختلفة ، ولم نزل نميل إلى الافتراض بأن هذا العنصر العسكرى هو الذى يخلق الأمن أساسا " [١٦].

فجوهر الأمن فى الحقيقة ينبع من وجود نظام متناسق للمعتقدات والمبادىء المشتركة فى المجتمع وهذه العناصر هى الأساس الحقيقى للأمن وليس المعدات العسكرية . وفى الدول النامية التى تواجه تحديات عملية

التنمية والتغير الاجتماعى ، فان الأمن ينبع أساسا من التنمية " والأمن ليس هو المعدات العسكرية ، وإن كان يتضمنها ، والأمن ليس هو القوة العسكرية وإن كان يتضمنها ،والأمن ليس النشاط العسكرى التقليدى وإن كان قد يشمله ·ان الأمن هو التنمية وبدون التنمية لا يمكن أن يوجد أمن والدول النامية التى لا تنمو فى الواقع لا يمكن ببساطة أن تظل آمنة "[١٧] .

اذن فالأمن القومى يعتمد على القدرات السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوچية والعسكرية للدولة ، وبذلك تكون (القدرة العسكرية) جزءا من كل تختص بها (وزارة الدفاع) ، بينما تختص (القيادة السياسية للدولة) ـ تحت أى نظام من نظمها المتعددة ـ بالأمن القومى ومشاكله · ولتأكيد ذلك نرجع إلى كلام روبرت مكنمارا الذى يؤكد أنه « لا يمكن للدولة أن تحقق أمنها إلا إذا ضمنت حدا أدنى من الاستقرار الداخلى ، الأمر الذى لا يمكن تحقيقه إلا بتوفر حد أدنى للتنمية · فعند اعداد الميزانية لا ينبغى التركيز على شئون الدفاع فحسب ، فمهمة وزارة الدفاع ببساطة تنحصر فى توفير الأمن الحربى للولايات المتحدة ، أى الاحتفاظ بقواتها العسكرية الضرورية لحماية الأمة ضد العدوان فى حالة استعداد دائم وفى الوقت نفسه تدعيم سياستها الخارجية · إلا أن مفهوم الأمن القومى أوسع وأعمق من ذلك ، فالظلم الاجتماعى والفقر يؤديان فى نهاية الأمر إلى تعريض أمننا للخطر · والتنمية تعنى التقدم فى المجالات المختلفة : الاقتصادية والعلمية والعسكرية ، فكلها مرتبطة بعضها ببعض

ارتباطا مباشرا ، ويتوقف النمو فى أحداها على النمو فى غيرها من المجالات »[١٨] .

ولقد أصبح من مسلمات الفكر المعاصر القول بأن التنمية البشرية هى قاعدة كل تنمية اقتصادية واجتماعية ، فمن معطيات العصر الأولية أن التنمية تستهدف الإنسان غاية وتصطنعه وسيلة . والإنسان القادر على الابداع وتجاوز الواقع هو الذى يصنع التنمية ، لأن التنمية فى نهاية الأمر تغيير علاقات الإنسان بالطبيعة وتغيير علاقات الإنسان بالإنسان بما يصنع واقعا أفضل فى إطار أهداف اجتماعية محددة [١٩] .

وحين يكون القول عن الانسان القادر ، يكون القول فى الوقت نفسه عن المجتمع كله ، ذلك أن المجتمع ليس مجموعة أفراد وحسب ، ولكنه بناء مستقل من النظم والتنظيمات يمارس تأثيرا جوهريا فى سلوك أعضائه، فى دورة كاملة من التفاعل الاجتماعى ، فهو مستودع القيم ومناط الحقوق والواجبات ، فالتنمية التى تطلب ، هى التنمية الشاملة ، رأسيا وأفقيا ، انسانا وطبيعة ونظاما .

ولعلنا بعد هذا لا نشعر بأى قدر من المبالغة ، عندما نؤكد ان عملية بناء الانسان العربى هى حجر الأساس فى قضية الأمن القومى بمختلف أبعادها ومجالاتها ومستوياتها ، ويصبح من الضرورى أن نلح على التحديد الواضح والصريح على مفهوم (للأمن التربوى) ، خاصة وقد

أصبح من المألوف للمشتغلين بكل قطاع أن يبحثوا فى قضية (الأمن) من منظور اهتمامهم وتخصصاتهم ، فأصبح هناك - مثلا - ما يسمى بالأمن الغذائى ، وما يسمى بالأمن (الصحى) ... وهكذا .

ومن هنا فإننا نستطيع أن نقترح مفهوما أوليا للأمن التربوى يجعله تعبيرا عن قدرة الأمة العربية من خلال نظامها التربوى على حماية الكيان الذاتى العربى ونظام القيم العربية التاريخية الثابتة ، المادية والمعنوية ، من خلال منظومة من الوسائل التربوية والثقافية ، حمايتها من خطر التهديد المباشر أو غير المباشر ، خارج الحدود المتمثل فى (الغزو الثقافى) أو داخل الحدود المتمثل فى مظاهر التخلف ، وتوفر المناخ الفكرى والاجتماعى السليم تشريعا وتنظيما وممارسة مما يسهم فى إيجاد الانسان العربى القادر على الإبداع وتجاوز الواقع سعيا إلى مستقبل أفضل .

إن نظرة موضوعية إلى صورة المشكلات العربية ، وإلى حاجات الوطن العربى فى مختلف مجالات الحياة المعاصرة ، وإلى امكانياتها البشرية والمادية ، تؤكد وبصورة قاطعة ، الحقيقة التاريخية وهى أن الوطن العربى محكوم عليه بالوحدة ، وأن التكامل ، والعمل القومى المشترك والمخطط والمنسق ، لا بديل لها لعبور حاجز التخلف ، وتحقيق الانطلاقة فى قدرة وأصالة ، والاضطلاع بقدر الرسالة التاريخية للأمة العربية .

وتأتى فكرة الأمن التربوى لتكون لها أولوية فى مجمل الاستراتيجية

للعمل العربى المشترك ، ذلك أن بناء الإنسان العربى ، والمجتمع العربى ، ينبغى أن يحاط بالضمانات التى تكفل استمرار نمو هذا البناء عضويا ووظيفيا ، وهذا يعنى التحكم القومى فى البنى الاساسية لإنتاج أدوات المؤسسات التربوية ماديا واجتماعيا ، حتى يتحقق فى هذا المقام هدفان أساسيان هما : إنتاج هذه الأدوات وإتاحتها بالوفرة العادلة ، تحقيقا لاستمرار الانتفاع فى كل الظروف وبأفضلها ، ثم تنميطها توسيعا للخبرة العربية وتمكينا لها من الإبداع ، فى إطار الواقع العربى ، وهذا يعنى دعوة رأس المال العربى ، فى مصادره المختلفة ، فى صناديق التنمية وفى المؤسسات المالية ، وإلى الأفراد القادرين ، للاستثمار فى الصناعات التربوية [٢٠] .

ويتأثر الأمن التربوى بعدد من المؤثرات تحدث تباينا فى الاتجاه وفى الشكل وفى الفلسفة من دولة إلى أخرى ، ويقع هذا التأثير نتيجة عوامل متعددة من أهمها [٢١] .

١ - **العامل التاريخى** : وهو تاريخ تكوين الدولة والوقائع التاريخية التى مرت بها ، والآثار الاجتماعية المترتبة على هذا وذاك ، فلكل دولة تراثها وميراثها التاريخى الذى يؤثر فى فكر وعقائد شعبها وينظم إلى حد كبير نمط الحياة فيها ويكون ويبلور بدرجة كبيرة مخزون القيم الجوهرية .

٢ ـ **العامل الجغرافى** : ويتأثر الأمن التربوى إلى حد بعيد بجغرافية الدولة ، ويتضح تأثير ذلك فى عدد من الصور والأشكال ، كما تتعدد العناصر الجغرافية ذات التأثير وأهمها : الموقع الجغرافى ، والموقع الاستراتيجى ، والمساحة والموارد والسكان ، والتركيب السكانى من حيث الجنس والدين واللغة والفعالية .

٣ ـ **العامل التقنى والعلمى** : فتأثير العلم والتقنية على الأمن قديم قدم التاريخ البشرى ، وإذا تأملنا الثورة الحادثة فى عالم الاتصال فى عالمنا المعاصر أدركنا كيف أصبح (الغزو الفكرى) خطرا كبيرا يمكن أن يهدد البنى التربوية ويصيب الأمن التربوى بشروخ مميتة.

٤ ـ **العامل الأيديولوجى** : فلقد أصبح النظام الدولى منقسما إلى نظم ايدويولوچية ،أو بمعنى آخر لقد كرست الأيديولوچية وأصبحت حقيقة قائمة فى عالم اليوم إلى الدرجة التى جعلتها عاملا مؤثرا فى الأمن القومى على وجه العموم وفى الأمن التربوى على وجه الخصوص . ويتهدد الأمن التربوى للمجتمع إذا تبنت النخبة الحاكمة ايديولوچية لا تحوز رضاء الشعب حيث تكون على نقيض قيمه وعقائده السائدة والمكتسبة من ميراثه التاريخى [٢٢] .

ثالثا : الأخطار التى تهدد الأمن التربوى

إذا كان الأمن هو غالبا نقيض حالة التهديد ـ داخليا وخارجيا ـ كان من الطبيعى أن تختلف صور وأشكال التهديد والخطر ، باختلاف نوع (الأمن) . ولأن الأمن الذى تعنى به الدراسة الحالية هو الأمن الثقافى بصفة عامة ، والأمن التربوى بصفة خاصة ،فان صور التهديد والخطر التى تشكل سلبا للأمن التربوى ، يمكن أن تكون عبر الأشكال التالية :

١ - الغزو الثقافى :

ينبغى أن نفرق بين الثقافة الذاتية لأمة ما وبين العلم الذى لا وطن له والذى يشيع بين الناس دون عائق . نعم هناك معارف تتصل بالكون والحياة يتناولها الناس حيث كانت، بل لعلهم يدفعون المال والجهد لتحصيلها . . وآثار هذه المعرفة متشابهة كالجسر الذى يبنى على شاطى نهر فى الصين، لا يختلف عن زميله الذى يبنى فى أوربا ، وقواعد الهندسة التى تحكمها واحدة . . والجراحة التى تجرى للجسم الإنسانى فى أمريكا هى هى التى تجرى له فى أى مستشفى آخر متقدم ، والتعليمات الطبية المقررة لا تختلف هنا وهناك . والناس يتسابقون إلى إحراز الكثير من هذه العلوم، بل لعل الروس مثلا يتجسسون على خصومهم فى الغرب ليروا: هل سبقوا إلى تقدم ذرى أو تفوق فنى فى أى مجال لينقلوه عنهم !! لكن هل ينقلون عن خصومهم الفكر الاقتصادى أو التنظيم الاجتماعى أو فلسفة القيمة والعمل؟ كلا

إن الثقافة الذاتية للأمة شيء آخر غير العلم العام ! هذه الثقافة هى التى تصنع (شخصية) الأمة وتبرز معالمها وتقرر تقاليدها وقوانينها وتستحسن لها أشياء وتستهجن أخرى ، بل هى التى تكون مزاج الأمة العام وأدبها وغناءها وما يطربها أو يشجيها ، ثم تخط لها مجراها الخاص فى الحياة الإنسانية . ولا نزعم أن كل ثقافة ذاتية لأمة تستند إلى أساس صحيح، ولكننا نؤكد أن كل أمة ترى فى هذه الثقافة الخاصة كيانها الأدبى وملامحها المميزة وتعتبرها ذاتها ، ثم تدافع عن ذاتها بما تملك [٢٣] .

وتكاد كلمة (الغزو الثقافى) أن تكون من معطيات العصر الحديث الذى بلى بأنواع عديدة من الغزو جاء بها الاستعمار مع ما جاء به لبلدان العالم العربى بخاصة ، والعالم النامى بعامة ، من مشكلات وأضرار .

وإذا كان العالم المعاصر قد عرف الغزو العسكرى من دولة قوية لأخرى ضعيفة وعانت الدول الضعيفة الويلات من هذا الغزو ، وقدمت التضحيات من أبنائها وخيراتها ، وكافحت من أجل حاضر مغتصب سيء ، ومستقبل مهدد بما هو أسوأ . .

وإذا كانت البلدان العربية - على وجه الخصوص - قد ذاقت مرارة غزو اقتصادى وتجرعت به كأس الحرمان والتجويع والإرهاب ، ودفعت راضية أو كارهة من خيراتها ومقدراتها ما هى فى مسيس الحاجة إليه ، ووجدت نفسها عالة فى كل شيء على الدول التى سرقت خيراتها واغتصبت

حقوقها ، واضطرت مع كل ذلك أن تعايش هذه الدول الغاصبة معايشة التابع للمتبوع، والمتخلف للمتقدم ، وتدفع فى سبيل ذلك أبهظ الأثمان . .

إذا كان العالم العربى ـ بخاصة والعالم النامى بعامة – قد عرف ذلك وعاش متاعبه وآلامه ، وبذل من الجهود والدماء ما تصور أنه به سوف يتخلص من هذه الأنواع من الغزو فان الاعداء الماهرين الماكرين سريعا ما يغيرون خططهم ويستبدلون بأساليبهم العتيقة أساليب جديدة ، وهذا هو ما حدث فى العالم المعاصر التعيس ، فقد لجأ أعداء البلدان العربية وأعداء الشعوب النامية إلى هذا الغزو الثقافى يكملون به أبعاد الصورة التى يرسمون لاستغلال الشعوب ، ويصلون به ما انقطع من وسائلهم فى احتكار خيرات الشعوب (٢٤) .

وقد بلغ هذا الغزو مده الأكبر خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين باحتلال الدول الأوربية الكبرى الثلاث فى ذلك الوقت : أنجلترا وفرنسا وإيطاليا ، معظم أجزاء العالم العربى احتلالا عسكريا أول الأمر ، تحول بعد ذلك إلى استعمار اقتصادى بمعناه المعروف الذى يقوم على محاولة تثبيت التخلف والتبعية ، كما يقوم على الاستئثار بالموارد الطبيعية لصالح اقتصاديات الدول المستعمرة ، وفى سبيل تثبيت التبعية وضمان استمرارها كان طبيعيا أن يقترن الاستعمار الاقتصادى بحرص شديد على استمرار ظاهرتين : قمع التوجه السياسى نحو الحكم الديمقراطى الذى يتيح لابناء البلاد المستعمرة أن يشاركوا فى حكم أنفسهم وأن يمارسوا حرية التعبير

وغيرها من الحريات الاساسية التى قامت باسمها الثورات والحركات الإصلاحية الكبرى فى الغرب ، وبصفة خاصة فى كل من فرنسا وانجلترا . والثانية : مقاومة روح الاحساس " بالتميز الحضارى " لما يؤدى إليه هذا الاحساس - منطقيا - من نمو حركات المطالبة بالاستقلال والتحرر من النفوذ السياسى والثقافى للدول الأوربية المستعمرة ، ولهذا عنيت الدول المستعمرة عناية خاصة "بطمس" الثقافة القومية الخاصة فى مستعمراتها ، عن طريق التدخل فى مناهج التعليم ، وتوجيهها توجيها مباشرا أو غير مباشر يخدم هذه الأهداف . وإذا كنا نرفض الانسياق لاغراء (التفسير التآمرى للتاريخ) ، وهو انسياق من شأنه أن يرى فى الاصلاحات والبرامج التعليمية التى شارك فى اعدادها المستشارون الأجانب فى البلاد العربية والاسلامية جزءا من أجزاء مخطط محسوب لطمس معالم الشخصية العربية والإسلامية ، ولغرس قيم الحضارة الغربية فى عملية " استعمار ثقافى عمدى " ، فإذا كنا نرفض هذا الانسياق ، فان تاريخ الاستعمار الغربى فى بلاد العرب والمسلمين ملىء بالشواهد التى لا تنقض على محاولات عديدة للقضاء على " التميز الحضارى " للبلدان المستعمرة عن طريق محاربة اللغة القومية وفرض اللغات الأوربية كلغات رسمية للتعامل الحكومى ، وادخالها فى المدارس كلغة أولى للتعلم ، وهى سياسات نجحت بدرجات متفاوتة فى إحداث نوع من (الغيبة المؤقتة) للثقافة القومية وخلق أجيال من المتغربين، يتحدثون لغة المستعمر ولا يعرفون لغتهم القومية ، والاخطر من ذلك أنهم

يفكرون ويتصرفون وفقا لقيم وصيغ سلوكية استقدمها وفرضها المستعمرون .. كما أن الذاكرة التاريخية لهذه الأجيال قد قطعت عمدا عن ينابيعها العربية الاسلامية ، ووصلت وصلا مصطنعا بالينابيع الغربية [٢٥] .

ويذهب البعض من الباحثين إلى أن النهضة العمرانية والثقافية التى عرفتها مصر أيام محمد على ترتبط بأفكار وتأثيرات جماعة السان السيمونيين التى حملت أفكارها الاشتراكية من فرنسا إلى مصر . و يرى هؤلاء الباحثين أن عمل السان سيمونيين فى مواقع ذات أهمية كمدرسة الألسن والطب والهندسة ..الخ هو الذى أعطاهم هذا الدور .

والحقيقة أن التأكيد أو الجزم بأن السان سيمونيين كانوا وراء نشر الأفكار الاشتراكية مباشرة فيه نوع من المبالغة وبعد عن الحقيقة ، فعددهم كان قليلا ولم يتجاوز الستين فرد ، ثم ان احتكاكهم كان منحصرا فى قلة من المثقفين العرب المصريين وغير المصريين الذين يتكلمون اللغة الفرنسية ، لذا لم تصل أفكارهم إلى الشرائح العريضة من الشعب المصرى كالفلاحين الذين كانوا يشغلون الأغلبية الساحقة .والذى يمكن تأكيده أن وجود السان سيمونيين على أرض مصر شكل أحد المعطيات الأساسية لوجود مناخ فكرى إيجابى . ويبدو أن الأفكار الجديدة التى طرحت من قبل السان سيمونيين حول التصنيع والتحديث والعلم والتكنولوچيا قد انتقلت عبر العديد من كتاب النهضة المصريين أمثال أدهم بك ، ومظهر باشا ورفاعة الطهطاوى وغيرهم [٢٦] .

وفى أوائل القرن العشرين اشتد ساعد حركات التبشير فى مختلف أنحاء العالم العربى متخفية فى ثياب دينية ، لكنها تتواكب تماما فى النهاية مع الأهداف الإمبريالية ، حتى أن عددا من المثقفين والمفكرين المعروفين - فى تلك الفترة - بأنحيازهم للثقافة الغربية ، انتقدوا بعنف جهود المبشرين ، من ذلك ما كتبه الدكتور محمد حسين هيكل : " فاغراء الناس بالوسائل المادية لحملهم على تغيير مذهبهم أو عقيدتهم أو رأيهم ، هو محاربة دنيئة لهذه الحرية (حرية الرأى) ، وهو استغلال للضعف الانسانى، كاستغلال المرابى حاجة مدينه ليقرضه بالربا الفاحش [٢٧] " وتأسيسا على هذا الفهم وقفت جريدة (السياسة) من حركة التبشير موقف المقاومة العنيفة ، وفتحت صفحاتها لحملة عنيفة اشترك فيها رجال الفكر ورجال الدين معا .

وبانتهاء الحرب العالمية الاولى ، أصبحت الولايات المتحدة الأمريكية تمثل أكبر غازٍ عرفه التاريخ ، فكما استطاعت حضارات الثقافة المكتوبة أن تتغلب فى العصور القديمة والوسطى على حضارات الثقافة الشفهية ، وكما استطاعت حضارة الثقافة المطبوعة أن تسحق ابتداء من مطلع العصور الحديثة حضارات الثقافة المخطوطة ، كذلك فإن حضارة الثقافة السمعية البصرية والمعلومات تبدو وكأنها على وشك أن تتغلب نهائيا على حضارة الثقافة المطبوعة وأخطر ما فى الأمر أن (النموذج) الأمريكى بات يفرض نفسه لا من الخارج فحسب ، بل من الداخل أيضا : فان عناصر هذه باتت

تدخل فى تكوين كل ثقافة قومية اما بصورة مباشرة واما عن طريق التأثير على أولئك الذين يبدعون ، فى كل قطر، هذه الثقافة القومية ، ذلك أن الولايات المتحدة ، ككل غازٍ كبير فى التاريخ ، تعلم أن غزوا كليا ودائما يفترض اكتساب انتماء الشعوب المغزوة أوعلى الأقل المحلية . ومن هنا فان الغزو الثقافى الأمريكى بات يأخذ ، علاوة على التصدير المباشر ، شكل تحويل غير مباشر للقيم الثقافية ولأدواتها بالذات ، فالاداة هى بحد ذاتها تشكل القيمة ، وما دامت الولايات المتحدة الأمريكية هى حتى الآن صاحبة السبق فى ابتكار أحدث أشكال وأدوات التنظيم المعلوماتى للمعرفة، فلا غرو أن تكون الرسالة التى تحملها العقول الألكترونية والأقمار الصناعية هى رسالة أمريكية حتى بصرف النظر عن مضمونها المباشر (٢٩) .

على أية حال ، يكفينا أن نشير فى عجالة إلى أنه قد تبين أن أجهزة البث التلفزيونى فى البلدان العربية ـ وبقية دول العالم الثالث ـ تقوم بعرض المسلسلات والبرامج الأمريكية والغربية والتى تستحوذ على أكثر من ٥٠٪ من عدد ساعات البث طوال العام وفى بعض البلدان نجد أن هذه النسبة ترتفع بدرجة مذهلة برغم التحذيرات العديدة التى تطلقها بعض المنظمات والهيئات العلمية حول خطورة المضمون القيمى سواء على الأطفال أو البالغين .

وفى مجال السينما تعرض دور العرض فى دول العالم الثالث أكثر

من نصف عروضها كذلك للسينما الأمريكية وتتعاظم النسبة لأكثر من ٧٥٪ إذا أضفنا بقية الدول الأوروبية [٣٠] .

وفى نطاق الصحافة ووكالات الأنباء يكفينا أن نعرف أن ٨٠٪ من الأخبار والمعلومات المتداولة على مستوى العالم أجمع التى تبثها أجهزة التيكرز والتى تصل إلى أكثر من ألف وخمسمائة مليون قارىء يتحكم فيها خمس وكالات أنباء عالمية (وكالتان أمريكيتان وواحدة فرنسية وأخرى انجليزية وواحدة سوفيتية) والذين يقومون بالتحكم فى سياسة هذه الوكالات لا يتجاوز عددهم خمسمائة شخص [٣١] .

ومثلما تبرز الجامعة الأمريكية بمصر فى مجال التعليم الأجنبى ممثلة لمركز بث خطير للثقافة الأمريكية بصفة خاصة والغربية بصفة عامة ، تبرز الجامعة الأمريكية بلبنان بصورة أعمق وأوسع حيث كان لهذه الجامعة منذ انشائها ببيروت عام ١٨٦٦ دور هام وملحوظ فى الحياة الثقافية فى لبنان، وفى صبغ التعليم الجامعى بصبغة أجنبية أكدها وجود عدة جامعات أجنبية أخرى [٣٢] .

وتمثل الجامعة الفرنسية اليسوعية نسقا آخر من التعليم الجامعى الأجنبى . ولقد ظل طلبتها لسنوات طويلة يؤيدون كل توجه نحو العالم الغربى وينادون بالارتباط الكلى بالغرب والانفصال الكامل عن العالم العربى وقضاياه [٣٣] .

وربما يعكس هذا التنوع فى التعليم وفى الثقافات المجتمع اللبنانى نفسه بما يتميز من خاصية ينفرد بها عن بقية أقطار العالم العربى ، وتتضح فى كونه مجتمعا غير متجانس تتعدد فيه الثقافات الفرعية ، وقد يكون فى انفتاحه على العالم الغربى أثره بهذا الصدد أيضا ، حيث تجد الثقافات الغربية المتنوعة فيه تقبلا لها وذاك بحكم الموقع الذى يتمتع به كنقطة التقاء لثقافات الشرق والغرب [٣٤] .

ويأتى انشاء المركز الاكاديمى الاسرائيلى فى قلب القاهرة تطبيقا لنصوص معاهدة السلام المصرية الإسرائيلية فى ٢٦ مارس ١٩٧٩ ، وكذا الاتفاق الثقافى الموقع فى ٨ مايو ١٩٨٠، والرغبة الإسرائيلية فى إقامته تعكس هدف اسرائيل فى أن يكون جهدها فى السطو على العقل المصرى جهدا منظما ، ترعاه وتوجهه منشأة ذات امكانيات ، وتصبح صيغة وجوده جواز مرور إلى كافة مجالات البحث العلمى المصرى والحياة المصرية بوجه عام ، حتى يمكن تزييف التاريخ المصرى أولا ، واثبات أن تاريخ اليهود فى مصر يمكن أن يكون مرجعا لتاريخ المصريين ، ثم تضخيم دور اليهود المصريين فى صنع حضارة مصر [٣٥] .

كذلك تقدمت اسرائيل فى محاولتها إقامة علاقات بين الجامعات المصرية والإسرائيلية تحت مظلة أن هذه علاقات علمية أكاديمية بحتة ولا علاقة لها بالسياسة ! وانهالت الدعوات على أساتذة الجامعات المصرية لزيارة إسرائيل ، أو قيام الأساتذة الاسرائيليين بزيارة الجامعات المصرية

وأساتذتها دون دعوة . كما أن الجامعات الأمريكية قد لعبت دورا بارزا فى هذا التطبيع الجامعى (٣٦) .

ان الآثار الثقافية والتربوية لهذا الغزو الثقافى أكثر من أن تعد وتحصى . وإذا كنا نقتصر هنا فى بيان بعض هذه الآثار قد تتباين فى أشكالها وصورها من قطر إلى آخر الا أن المؤكد أنها تصب دائما فى مصب أهداف وغايات واحدة ، هى سلب الشخصية الوطنية وتغييب الوعى القومى . والمتتبع للتعبيرات الأدبية - الفكرية والفنية - خلال العقود الثلاثة الماضية يستطيع دون دخول فى التفاصيل ، ان يلحظ مظاهر اربع ، يشير إليها الدكتور حامد ربيع فيما يلى (٣٧) :

أ - التناقض فى المفاهيم المرتبطة بطبيعة الانتماء المصرى : هل مصر هى فرعونية أم عربية أم إسلامية أم عثمانية ؟ ولم يقتصر الأمر على هذا ، بل ان المفكر فى بعض الأحيان كان يدافع فى آن واحد عن موقفين متعارضين .

ب - عدم الوضوح الايديولوچى . فهذا التناقض لم يكن فقط نتيجة للتمزق فى الأدب وفى الوجدان الفكرى، بل كان مصدره أيضا أخفاق الفكر السياسى فى بناء التصور الايديولوچى للوظيفة القومية .

جـ - عدم القناعة بالانتماء العربى . فلم تقتصر عدم القناعة على الدفاع عن الموقف العكسى ، بل وصل الأمر عند البعض إلى حد

الهجوم المقذع على كل ما له صلة بالعروبة ، كما وجدنا عند سلامة موسى ٠

د ـ عدم الوعى بوظيفة مصر الحضارية ٠ تلك الوظيفة التى برزت بصفة خاصة منذ فترة سقوط بغداد وغزو هولاكو للدولة الإسلامية والقضاء على الخليفة العباسى٠

٢ - التبعية :

وقبل أن نمضى فى تحليل هذا الجانب ، لا بد أن نؤكد أن الجوانب والمظاهر والأخطار التى نشرحها ايضاحا لما يمكن أن يهدد حالة الأمن الثقافى والتربوى العربى ، مترابطة متشابكة إلى الدرجة التى قد يصعب عندها فى بعض الأحيان تحديد الأسباب والنتائج : أيها سبب ؟ وأيها نتيجة ؟ ، ومن هنا وجب النظر إلى معالجاتنا على أنها (رؤى) من زوايا متعددة لقضية واحدة ٠

ويثير مفهوم التبعية نقاشا كبيرا بين المفكرين فى مجالات العلوم الاقتصادية والسياسية والعسكرية على حد سواء ٠ وقد ارتبط مفهوم التبعية منذ البداية ببعض مفكرى العلوم الاجتماعية فى دول أمريكا اللاتينية ، ثم انضم اليهم مفكرون من مناطق أخرى فى العالم ٠ وترجع الفكرة المركزية فى أدبيات التبعية إلى أن التخلف فى أمريكا اللاتينية بخاصة والعالم النامى بعامة ، هو نتيجة لعلاقة التبعية التى تربط الدول

المتخلفة (النامية) بالدول المتقدمة (الرأسمالية) وفى مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية [٣٨] .

ويرى أندريه فرانك أن التبعية هى " وضع مكون من سلسلة كاملة من المراكز والتوابع تربط معا أجزاء النظام الرأسمالى بكاملها من مراكزه الرئيسية فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية إلى أبعد المواقع فى أرياف أمريكا اللاتينية .. كل من هذه التوابع يعمل كأداة امتصاص لرأس المال أو الفائض الاقتصادى من التوابع إلى المراكز المحيطة بها ومنها إلى المركز العالمى للنظام الرأسمالى بأكمله وأى نمو تحققه الدول النامية فى اطار هذا النمط من العلاقات هو نمو تابع أى لا يملك لا الحركة الذاتية ولا صفة الديمومة [٣٩] " .

وإذا أردنا أن نطبق المفهوم العام للتبعية على المجال التكنولوچى فى العالم العربى ، فاننا يمكن أن نقسم البلدان العربية إلى مجموعتين رئيسيتين : البلاد النفطية ذات الفائض من رأس المال ، والبلاد شبه النفطية وغير النفطية والتى تغلب عليها الكثافة السكانية والعجز الرأسمالى ، وقد تميزت السيطرة التكنولوچية على المجموعة الأولى بانتهاج أسلوب المشاركة الصناعية المكثفة بغرض إقامة نموذج للنمو على أساس النفط والغاز الطبيعى ، اعتمادا على مجموعة ادوات رئيسية فى مقدمتها ما يسمى "تسليم المفتاح " . وتعتبر المشاركة الأجنبية هنا واسطة لبلوغ أهداف مركبة هى فتح سوق للسلع الانتاجية والاستهلاكية ، وتأمين الحصول على المواد

الخام ومصادر الطاقة النفطية وتعزيز مصادر التراكم الرأسمالى فى الغرب.
أما فى المجموعة الثانية من البلدان العربية فتتواضع المشاركة الصناعية الغربية وان تمت على درجات متفاوتة حسب مستوى تطور القاعدة الصناعية فى كل بلد ونوع السياسة الاقتصادية الكلية المتبعة . وتستهدف المشاركة هنا تعظيم الفائض الاقتصادى للدول المسيطرة وشركاتها عابرة الجنسيات من خلال السيطرة على السوق المحلية أساسا (٤٠) .

ان هذه الحالة من التبعية ليست وليدة اليوم ، وإنما هى نتاج محاولات عديدة عبر سنوات طويلة ، فقد مرت المنطقة العربية الإسلامية ، فى ظروف تاريخية قاسية ، لأسباب مرصودة فى المصادر التاريخية ، اثرت تأثيرا سلبيا واضحا على مواصلة الانتاج الفكرى وتطوير العلوم وتنميتها ، فى الوقت الذى بدأ فيه الغرب نهضته وبدأ يشق طريقه إلى التقدم الاجتماعى والعلمى . ومنذ عصر الكشوفات الجغرافية ، وعهد التوسع التجاري ، ثم فترات المد الاستعمارى ، بدأت العلاقات بين الغرب والمنطقة العربية والاسلامية متخذة طابعا جديدا ، ذلك إن الاستعمار الأوربى ، عن طريق السيطرة الحربية والسياسية والاقتصادية ، فرض على المنطقة نمطا جديدا من الحياة ، وأنشأ لها مؤسسات ونشر لغاته ، وأحدث تغييرات فى التنظيم الادارى والمالى والاقتصادى والاجتماعى والتربوى مما قطع ، أو كاد ، نمط الحياة التقليدية ، ولم يكد يترك لها خيارا فى الحركة ، لا فى القدرة على استئناف حياتها القديمة التى لم تعد قادرة على مواجهة الغايات

والوسائل الاجتماعية الجديدة ، ولا على المواءمة بينها وبين هذا الجديد ، لأن هذه المواءمة تستدعى استيعابا لهذا الجديد الذى كان يقدم في الحدود الضيقة التى تخدم أهداف المستعمر وتمكنه من التحكم الادارى والحربى والسياسى ، ومن الاستغلال الاقتصادى لتلك المجتمعات. وأكثر من هذا، فقد كان من أهداف المستعمر القضاء على كل الرموز القديمة التى يمكن أن تتحول إلى قواعد مقاومة له ، وبخاصة الثقافة العربية بميراثها الضخم ، والتى كان الهدف الأول للاستعمار هو محاربتها [٤١] .

هذا ولقد أخذت المنطقة ، كما أخذت المناطق الأخرى التى اجتاحها الاستعمار ، بالمعجزة الأوربية ، واعتبروا ، على عادة المغلوبين فى كل زمان ، أن قوة الغالبين انما تكمن فى قدراتهم العلمية والتكنولوچية ، وفى تفوقهم الاجتماعى ، وان الحل الوحيد ، هو التصدى لهم بسلاحهم وبدأوا يعتنقون النمط الأوربى ، وصولا إلى التقدم ، فسقطوا فى جبّ التبعية .

ويعد القرن التاسع عشر بحق عصر الاختراقات الايديولوچية للمشرق العربى ، فبعد أن أدت حركات الاستشراق فى جزء منها فى القرون السابقة مهماتها فى تعريف الشرق ، وفى اضفاء التبرير العقلى على المبدأ الاستعمارى وتزويده بالتالى بدليل عملى يصلح لغرض السيطرة على الشرق واخضاع شعوبه واذلالها ، كان لا بد من ارساء دعائم التطبيع الفكرى - الايديولوچى المروج للقيم الحضارية ولأسطورة التفوق الغربى فى تناظره مع مقولة التخلف العربى .

ولقد أدرك العقل الغربى أنه لم يعد ممكنا فى هذه المرحلة التاريخية ارساء الايديولوچية الغربية فى العقلية العربية وتشريب مثلها الحضارية ، ولا سيما بعد احكام السيطرة العسكرية القمعية ، إلا من خلال رموز (متحضرة) غربية الثقافة عربية المنشأ.. بها يتم اخضاع المشرق فكريا للحضارة والثقافة الغربيتين ، فيتحقق بذلك حلم طالما ظل يراود خيال الغرب ،الا وهو تحقيق عالمية الحضارة الغربية ونشر قيمها الانسانية [٤٢] .

وتحت الخوف من قوة الاسلام ، انطلق المستعمرون يوجهون جهودهم ليس فقط إلى ظواهر الحياة العربية بل إلى جوهرها فامتد فعلها الاستعمارى إلى تخريب النمط الحضارى للاسلام وللأمة العربية عبر أحد عشر قرنا من الزمان مرددين أن استعمارهم لشعوبنا ما هو إلا أداة لنقل الحضارة إلى الاقوام غير المتحضرة أو كما يعبر برسيفال بقوله " ان الاستعمار على مر الأجيال كان العملية الرئيسية التى تنتشر بها الحضارة " وكانت وسيلتهم فى ذلك [٤٣] :

* فرض أيديولوچية الحضارة الاوربية على شعوب الحضارات القديمة لاقناعها بأن عصر ايديولوچيتها انتهى ، واجتهدوا فى ذلك إلى حد قتل الحافز الذاتى على تحقيق التقدم حتى لا يكون أمام الشعوب المضطهدة إلا خياران : إما أن تبقى متخلفة ، أو أن تختار الانتماء الايديولوچى للنموذج الغالب أى تغريب الإنسان العربى وبقاؤه غريبا .

* الحركات ذات الأهداف المشبوهة مثل الماسونية التى تركز على تخلى الماسونى عن جنسيته وقوميته ليكون رفيقا لليهود فهى بذلك حركة يهودية عالمية تستهدف اعادة اليهودى إلى أرض الميعاد وتحريره من عقدة الاحتقار التاريخى ٠

* تشجيع الهجرة الأجنبية إلى الأقطار العربية والإسلامية لتكوين جاليات أجنبية لها وضعها الاجتماعى والثقافى والاقتصادى الخاص بها ٠

* استغلال التعليم كأداة لتفكيك الروابط الاجتماعية والقومية بنشر المدارس الأجنبية أولا ، ثم بث الأفكار والقيم والأساليب الاستعمارية فى مناهج ونظم المؤسسات التعليم العربى (٤٤) ٠

وهكذا عرف العالم العربى فى مراحل تطوره المختلفة أشكالا متنوعة من العلاقات الاقتصادية والاجتماعية ، ارتبطت بكثير من أشكال التفاعل والتبادل والعطاء والاستعارة الثقافية ، لكن العلاقات البنوية التى ارتبطت بمرحلة الاستعمار والاستعمار الجديد والتى جاءت فى ظروف نمو طبقى معين وضعف مطرد لبنية الهوية الثقافية القومية خلقت أيضا مجالا لفوضى المواقف والمفاهيم وتجزئة الرؤى ، لذلك لم تحظ ظواهر أساسية كثيرة بالتعمق الكافى فى تحليلها ومنها ظاهرة التبعية الثقافية والتربوية وأساليب اختراق الشخصية العربية ٠ كان هذا فى الوقت الذى ارتبطت فيه

ظاهرة التبعية حديثا بآليات تأثير متجددة تخترق كامل النسيج الاجتماعى وتسهم كثيرا فى تثبيت حالة الفوضى هذه وفى تقليص الرؤية الشمولية لواقع التبعية ذاتها (٤٥) .

واذا كنا لا نستطيع أن ننكر فى هذا المجال ان ظاهرة التبعية قد تواصلت دراستها من الوجهة الاقتصادية وتفرعت عن الوجهة السياسية ، إلا أن التناول العام للتبعية أو التناول الاقتصادى السياسى لها لم يغن المعرفة كثيرا ببعدها الثقافى والتربوى الخطير وهو الذى يتصل ببناء الإنسان العربى وذاتيته المستقلة ، فما زالت التبعية الثقافية فقرة ثانوية فى الدراسات الاقتصادية والاجتماعية عن الاستعمار والاستعمار الجديد وما زالت دراساتها محدودة على مستوى العالم الثالث عامة والعالم العربى بوجه خاص رغم أن دوائر بين القوى الاستعمارية التقليدية نفسها باتت تتحدث عن الامبريالية الثقافية توصيفا لحجم علاقات السيادة والتحرر فى علاقاتها الثقافية بدوائر مماثلة لها . بل ولعل ما كشف عن الكيان الصهيونى من محاولات التغلغل الثقافى والتأثير على المفاهيم القومية تجاهه وتضمين الأنشطة الثقافية ضمن اتفاقيات السلام والأمن تحت وهم تطبيع العلاقات معه لمما يكشف إلى أى حد تستخدم الثقافة والتعليم ميدانا لعمليات الهيمنة (٤٦) .

ومن المهم فى هذا المجال أن نتأمل بعض بنود الاتفاق الثقافى الذى تم بين الحكومة المصرية وحكومة العدو الاسرائيلى فى الثامن من مايو عام

١٩٨٠ ، واضعين فى الاعتبار أن المسألة ليست (تبادلا) أو (تعاونا) كما يدعون ، وانما محاولات وجهود اختراق و(تسميم) ثقافى وتربوى بالدرجة الأولى ، لأن طرفها : معتد غاصب ، تقول البنود [٤٧] :

مادة(١) : يتعهد كلا الطرفان بتشجيع التعاون فى الميادين الثقافية والفنية والعلمية بما يتفق ولوائح كل دولة .

مادة(٢) : يتعهد كلا الطرفان بتشجيع الاتصالات وتبادل زيارات الخبراء فى الميادين الثقافية والفنية والتقنية والعلمية والطبية طبقا للشروط التى تم الاتفاق عليها ، وبما يتفق مع القوانين واللوائح المعمول بها فى كل دولة .

مادة(٣) : يتعهد كلا الطرفان بتشجيع التفاهم البناء لحضارة وثقافة البلد الآخر بما يتفق مع القوانين واللوائح المعمول بها فى كل دولة ، وطبقا للشروط التى تم الاتفاق عليها ، وذلك من خلال الوسائل التالية :

١ ـ تبادل المطبوعات الثقافية والعلمية والتعليمية .

٢ ـ تبادل الانتاج الفنى وما له علاقة بالآثار .

٣ ـ تبادل المنتجات الفنية وتشجيع اقامة المعارض الفنية والتقنية .

٤ ـ تبادل البرامج الإذاعية والتلفزيونية والتسجيلات والأشرطة

بالاضافة إلى الاقلام العلمية والثقافية .

مادة (٤) : يتعهد كل طرف بتسهيل زيارة العلماء والباحثين والدارسين من أى بلد إلى المتاحف والمكتبات ، بالاضافة إلى المعاهد التعليمية والعلمية والثقافية والتقنية الموجودة فى البلد الآخر.

وحرصت قوى الامبريالية وعملاؤها على صياغة النظام التعليمى بحيث يكرس للهيمنة الاستعمارية وذلك من خلال الهياكل الأساسية للتعليم التى تأسست فى ظل الاحتلال ، جنبا إلى جنب مع المناهج والمقررات التى قصد منها تشكيل عقل الأمة بالكيفية التى تسمح بالوجود الاستعمارى وتؤمن مصالحه ومن هنا وجدنا التعليم فى عالمنا العربى يتسم بخصائص ثلاث تدعم هذا الاتجاه هى[٤٨] :

أولها : المضمون الطبقى للتعليم حيث اقتصر على الفئات القادرة وحدها مع حرمان الأغلبية من هذا الحق ، وكان المقصود من ذلك هو عزل الجماهير عن نور العلم والمعرفة وتحويلها إلى كتلة سلبية فاقدة الارادة عملا بالمقولة الاستعمارية الشهيرة " الشعب الجاهل أسلس قيادا من الشعب المتعلم " ، وفى الوقت ذاته ، فان قصر التعليم على الطبقة المالكة للثروة دون غيرها ، يعنى تكوين ركيزة حليفة للاستعمار فى الداخل ومؤهله لحماية مصالحه .

وثانيهما : ظاهرة الازدواج التى سادت التعليم والتى كان القصد

منها احداث الانفصام داخل العقل العربى من خلال الفصل بين الفكروالممارسة ومن ثم تحويل (المتعلمين) إلى شراذم ناقصة الوعى تفتقر إلى الثقافة الشمولية والوعى الصحيح بقيمة العلم ووظيفته فى المجتمع. ومن هنا فقد وجد التعليم الدينى جنبا إلى جنب مع التعليم الآخذ من الشريعة قام إلى جواره النظام المشتق من القانون الفرنسى ، والمناهج والدراسات النظرية فى مقابل الدراسات العملية ، وتأسست مدارس البنين وأخرى للبنات ومدارس خاصة وأجنبية وأخرى حكومية وهكذا ساد الازدواج مجمل المؤسسة التعليمية التى نشأت فى ظل الاحتلال [٤٩] .

وثالثها : توظيف المناهج والمقررات الدراسية فى تزييف وعى المتعلمين سواء بالواقع الاجتماعى السائد أو بمصالح الطبقة المسيطرة المتحالفة مع الاحتلال أو بالوجود الاستعمارى ذاته ، كانت خلاصة هذا الاتجاه أن يقتصر التعليم على تخريج مجموعة من الكتبة والموظفين يساعدون على أداء الاعمال التى تتطلبها سيطرة الاستعمار ، لذلك حدث توسع فى التعليم النظرى على حساب التعليم الفنى المتوسط والأكاديمى الذى يؤثر فى توجهات الانتاج والاستقلال الاقتصادى ، واعتمدت صياغة المناهج الدراسية على تجميل صورة الحضارة الغربية مع تغييب شبه كامل لقيم التراث العربى والإسلامى ومنجزاته الحضارية ، وذلك من أجل عزل المتعلمين عن جذورهم القومية واضعاف انتمائهم للوطن [٥٠] .

ونظرا لما يحتله الدين بصفة خاصة من مكانة وقدرة بلا حدود فى

توجيه حياة الشعوب العربية بصفة خاصة ، كثفت الجهود لفصل العلوم الدينية عن العلوم الأخري فصلا يجعل بينهما هوة سحيقة ، واصطناع الخلاف والشقاق ثم العداء بين علوم الدين وعلوم الدنيا ، وبين علماء هذين القسمين وتيسير سبل المال والمجد الدنيوى لمتعلمى علوم الدنيا ، وحجبها عن نظرائهم من متعلمى علوم الدين ، ولكن التآمر كان شاملا ، يهدف إلى عزل طلاب علم الدنيا عن الدراسات المتعلقة بعلوم الدين فى الصيغة والطريقة والمضمون ، وإلى عزل طلاب علوم الدين عن الدراسات المتعلقة بعلوم الدنيا عزلا تاما أيضا لئلا تتكشف الملاءمة التامة بين الأصول الصحيحة لقسمى علوم الدين وعلوم الدنيا ، ولئلا تتكامل منهما المعرفة على صراط الله المستقيم .

ومن طبيعة هذا الفصل أن يولد مع الزمن تعصب كل فريق لنوع دراسته ولمنهج بحثه ، ولطريقة تقصيه للحقائق ، وان كان فيها نقص لا يأتى تكميله إلا بالتعاون والتآزر مع الفريق الآخر.

وعلى أثر هذا الفصل المصطنع ، كان على دارسى العلوم الدينية فى معظم بلاد العرب والمسلمين ان يكونوا بعيدين عن كل مجال حيوى إلا مجال المساجد وما فيها من عبادات ، وبعض الوظائف ذات الاختصاص الدينى ، مع تضييق موارد الرزق فيها والجاء القائمين بها إلى طرق من الكسب تثير النقد اللاذع والازدراء والتندر [٥١] .

وفى المقابل ، تنفتح للدارسين لعلوم الدنيا مجالات الحياة كلها وبمرور الزمن يتم الفصل بين الدين والحياة ، وحينئذ تجد الأمة نفسها مضطرة لأن تقتبس لنظام حياتها من الأنظمة المستوردة ، وهذا يمهد بغير شك اسوأ وأشر أنواع الاحتلال ، احتلال العقول والنفوس والقلوب ٠

٣ - التخلف :

يخطىء من يريد أن يتناول التخلف ويعتبره تخلفا اقتصاديا مرة أو اجتماعيا أخرى ، أو سياسيا مرة ثالثة ، وانما التخلف مفهوم عام له هذه الابعاد الثلاثة مجتمعة ٠ فاذا ما اردنا الوقوف على المعنى العام للتخلف، فسوف نجد أنه (٥٢) :

" ظاهرة تصيب بعض المجتمعات ، وتعنى بطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها (وليس فى اللحاق بغيرها) وهى تنبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية (وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا ، أو وراثيا) ، تتجسد فى سوء استغلال الطاقات المادية الكامنة ، وضعف التركيب الاجتماعى ، والاطار الثقافى القائمين ، وعدم كفاية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع ٠ وتنجم عن هذه الحالة مشكلات ، تعترض الهيكل الاقتصادى (والتبعية أشهرها) ، وتخلخل البناء الاجتماعى - الثقافى (ونسق القيم أوضحها) ، وتناوىء النظام السياسى (وفقدان التربية السياسية أظهرها) " ٠

ولا يستقيم الحديث عن التخلف ، ولا يمكن لصورته أن تكتمل ، إلا إذا أعطينا للبنى الفوقية (النفسية ، العقلية ، القيم الموجهة للوجود) مكانتها ، فهى وإن كانت فى الأصل نتاجا للبنى الاجتماعية الاقتصادية ، وما يحكمها من قيم ومعايير التنشئة والتشريط وأنماط التربية والعلاقات ، وما يحكمها من قيم ومعايير ، فهى قوة قائمة بذاتها متفاعلة جدليا مع البنى التحتية ، انها تتحول إلى عامل يرسخ هذه البنى التحتية ويعزز وطأتها ، فاذا كان تحالف القلة المحظوظة مع القوى الأجنبية يشكل أكبر عقبة فى طريق التطوير لانه السبب الاهم فى بروز ظاهرة التخلف وتضخمها، فان البنية الفوقية النفسية التى تتلخص فى ايجاد انماط البشر وأنماط من الوجود متميزة بطابع التسلط والرضوخ ، تشكل مصدرا هاما لمقاومة التغيير ، وليس من باب المبالغة فى شىء ان نقرر ان ذوى المصلحة فى التغيير ، فى الخروج من هوة التخلف ، يشكلون فى مرحلة ما احدى العقبات الاساسية امام هذا التغيير ، بعد ما تعرضوا له من استلاب لانسانيتهم [٥٣] .

وطبيعى أن تؤثر حركة الاستعمار العالمى على زيادة تخلف المجتمعات المتخلفة تخلفا ، فلا شك آن كل دولة مستعمرة تسعى إلى اشعار المجتمع الآخر بأنه (أى المتخلف) هو الذى فى حاجة اليها ، وأن وجودها فى أراضيه ـ رغم ما سيكلفها من وقت وجهد ومال ـ هو لمصلحته وذلك رغبة منها (أى المستعمرة) فى رفع شأنه من وجهة نظر انسانية

بحتة .

ذلك هو المدخل الأساسى الذى تبدأ به حركة الاستعمار نشاطها فى أى مجتمع كان ، ورغم تفاوت تلك المجتمعات حتى فى درجة تخلفها ، الا ان ما يشجع المستعمر على تماديه فى نشاطه ، أن يجد عناصر التخلف متوافرة فيه ، فمن تخلف فى النظام السياسى إلى انهيار فى الهيكل الاقتصادى ، ومن تقليدية فى التركيب الاجتماعى إلى بدائية فى النمط الثقافى .. من كل هذه الخصائص والسمات ينفذ المستعمر إلى الدول المتخلفة ، بل انه وجد فيها أرضية خصبة لنشاطه ، ومرتعا غنيا لغرض سيطرته واستغلاله [٥٤] .

ولقد استطاعت القوى الرأسمالية العالمية أن توهم كثيرا من دول العالم الثالث ، بأنها يمكن أن تساعدها على تجاوز التخلف عن طريق (الاقتراض) . وكانت النتيجة الفعلية هى ترسيخ التبعية وتعميق التخلف وافتقاد الأمن القومى فى مجالاته المختلفة .

ويذهب البعض إلى القول بأن أزمة المديونية التى يعيشها العالم الثالث ، انما هى رد للغرب على محاولة بعض دول العالم الثالث فى منظمة الأوبك تحدى وضعه المتميز بالانفراد بتحديد أسعار المواد الأولية التى ينتجونها ، وهو ما ترتب عليه ارتفاع دخولهم وتوافر قدر من الفوائض المالية لديهم . وقد كان رد فعل الغرب على ذلك هو رفع الأسعار لكل

البضائع والخدمات التى ينتجها . وهكذا استهلكت الدول المصدرة للنفط جانبا كبيرا من دخولها المتزايدة فى الانفاق على وارداتها المختلفة ووضعت ما تبقى لها من أموال فى مصارف الغرب التجارية ، سواء فى البلدان الغربية أو فى هذه البلدان الأولى ذاتها والتى غزتها فروع المصارف الدولية. واستخدمت هذه الودائع فى تمويل واردات دول العالم الثالث الأخرى غير المنتجة للنفط مقابل فوائد مرتفعة . وقد كان يمكن لهذا الموقف أن يستمر ردحا من الزمن لولا أن الولايات المتحدة وهى سوق أساسى بالنسبة لأكثر الدول تقدما فى العالم الثالث ، قد غيرت من أولويات سياستها فى أواخر السبعينات ، بحيث أصبح هدفها الداخلى الأول هو محاربة التضخم ، مما اقتضى رفع أسعار الفائدة فيها وأدى هذا إلى موجة انكماشية عمت اقتصاد الدول الغربية كلها وفى ظل هذه الظروف تضاءلت واردات دول العالم الثالث التى توجه إلى هذه الأسواق أكثر من ثلثى صادراتها ، ونتيجة لذلك تناقصت حصيلة صادراتها فى الوقت الذى كانت تحل فيه آجال دفع الدين . وهكذا فدول العالم الثالث مدينة للغرب بتلك الأموال التى خرجت من بلدان العالم الثالث ذاته فى صورة ودائع حكومية للبلدان المصدرة للنفط أو ودائع أبنائها الذين هربوا أموالهم إلى البلدان المتقدمة ، وتسدد بلدان العالم الثالث هذه الديون مقابل فائدة مرتفعة (٥٥) .

ولئن كانت البلاد المتخلفة تنظر إلى المساعدات الإنمائية الرسمية كطريق لتجاوز آثار الخصائص السلبية للاقراض التجارى فاننا فى الحقيقة

نجد أن هذه المساعدات تحمل بدورها من الخصائص السلبية ما يجعلها تزيد من تفاقم مشكلة التمويل الخارجى للتنمية فى تلك البلاد وتتمثل تلك الخصائص فيما يلى [٥٦] :

أولا : الصفة الاحتكارية لعرض رأس المال ، ويتمثل ذلك فى أن أغلبية الحجم المطلق للمساعدات ، يأتى من مجموعة دولية واحدة هى مجموعة الدول الرأسمالية المتقدمة ، والتى تقدم عموما أكثر من ثلثى الموارد الكلية الصافية ـ بكافة صورها ـ للبلاد المتخلفة .

ثانيا : ضآلة المساعدات من حيث المقدار ومن حيث النسبة .

ثالثا : التحيز السياسى لاتجاهات المساعدات ، ويتضح ذلك من أن الدول الرأسمالية المتقدمة تقدمها إلى تلك البلاد السائرة فى فلكها ، والتى تمثل أهمية خاصة لها فى صراعها ضد حركة التحرر القومى .

رابعا : تتسم المساعدات بأنها مقيدة أى مرتبطة بشروط سياسية واقتصادية، مثل ضرورة انفاق المعونة داخل الدول المانحة ذاتها ، وذلك بشراء السلع والخدمات منها رغم ما يحمله هذا الشراء من آثار اقتصادية واجتماعية وثقافية ، ليس أقلها استجلاب انماط تكنولوجية غير ملائمة بالضرورة للاحتياجات الوطنية للبلاد المتخلفة .

خامسا : التحيز ضد التصنيع ، فالمساعدات التنموية الرسمية لا تقدم أسهاما جديا فى تصنيع العالم الثالث ، أى فى انشاء الصناعات التحويلية [٥٧] .

ومن الواضح ان توصيات صندوق النقد الدولى بالنسبة الى البلدان المدينة ، لا تمثل فقط تدخلا فى الشؤون الداخلية للبلدان المدينة ، ولكنها تعكس ايضا الفلسفة الاقتصادية المحافظة التى يقوم عليها عمل المؤسسات المالية الدولية وهى تلك الفلسفة التى تمجد المشروع الخاص والاستثمار الأجنبى . وربما كانت هذه الملاحظة بلا معنى لو كان قد ثبت ان اتباع هذه التوصيات بعث الانتعاش فى اقتصاد الدول المدينة أو خرج بها من أزمة الدين ، ومن ثم تتفق توصيات الصندوق مع مصلحة هذه البلدان ولكن لم يكن ذلك هو ما حدث ، فقد أدت هذه السياسات الى انكماش حاد فى الواردات لا يمكن المحافظة عليه فى المدى البعيد لارتباط الواردات بتوفير الغذاء ومستلزمات الانتاج للمواطنين كما أن حجم الصادرات أو قيمتها لم تزد بسبب خفض قيمة العملة الوطنية ، واستمرت هذه البلدان تنتج أقل بكثير مما تتيحه قدراتها الانتاجية ، وظلت تتسم بمعدلات تضخم مرتفعة ونمو محدود أو سلبى فى الناتج القومى . وهكذا تضطر الدول المدينة إلى التسليم بقسم من ارادتها الوطنية عندما تقبل شروطا لا تتفق بوضوح مع مصالحها تحت ضغط أزمة المديونية [٥٨] .

ولا جدال فى أن التشوه فى الأوضاع المادية فى المجتمع العربى بدءا

من الازدواجية وعدم التكافؤ بين القطاعات الانتاجية والناتج من نهب خارجى وسيطرة المركز الرأسمالى على تلك المجتمعات ، ومرورا بتغير هيكل البناء الداخلى ومظاهر التمايز فى توزيع الثروة وظهور التناقضات الاجتماعية بين الفئات المتمايزة ليس فقط داخل البلدان العربية ولكن أيضا بين البلدان ذاتها ،حيث نجد دولا تملك مصادر الثروة وغيرها تفتقد هذه المصادر، إلى عدم وجود تنظيمات مؤسسية للثقافة القومية ، وتفتيت المثقفين العرب وظهور الصراعات بين الاتجاهات السياسية بين الدول العربية، وانتهاء بترسيخ التخلف والوقوع فى أحضان التبعية .. كل ذلك شكل بذور التشوه فى الحضارة العربية ، وأصبحت الثقافة تمر بمرحلة الأزمة، وانعكس ذلك على المثقف ، وظهرت أزمة المثقف العربى . وكان محصلة ذلك تعايش انماط ثقافية ، وخلطا غريبا من التيارات الفكرية : فكر عقلانى بجانب فكر خرافى ، سلفى تقليدى بجانب فكر معاصر ، فكر محافظ بجانب فكر راديكالى ، خليط ومركب من الايديولوچيات غير محددة الهوية والمعالم ، تفتقد الاصالة لكنها سلفية ، تفتقد المعاصرة لكنها استهلاكية ، تطرح قضايا الواقع بمنحى راديكالى وتنتهى بتفسيرات غير ذلك ،تطلق شعارات التغيير لتدعيم النظام القائم ،تبحث فى الهوية والتراث وتتغافل عن الحاضر ، تنقل عن الغرب وتتحدث عن الموروث [٥٩] .

واذا نظرنا إلى موقع التعليم من قضية التخلف ، فسوف نجد أنه فى مناخ هذا الواقع الاقتصادى والاجتماعى المشوه ، لابد للتعليم من أن

يتغذى منه وفيه يعود بدوره ليساهم فى التشويه ، ولهذا فان ما يجرى فى المنطقة العربية لبلوغ التحول الفكرى والتربوى والثقافية محدود جدا حيث تناط بالمؤسسات التعليمية من وقت الى آخر مهمة اجراء بعض التعديلات الطفيفة المقتبسة من هنا وهناك فى هذا المجال أو ذاك من التربية التقليدية، مما يخلق التشابك فى حدود المسؤليات والتضارب بين الاهداف العامة والفرعية وعدم التمكن من احداث اللقاء بين التعليم وبقية الفاعليات داخل الاستراتيجيات المقترحة لخلق التحول الثقافى والاقتصادى والسياسى المنتظر وخلق الترابط بين أطراف التنمية كافة (٦٠) .

واذا حاولنا التعرف على العقبات والحواجز التى تعيق التعليم فى البلدان العربية كافة وتؤثر على التقدم الفكرى والثقافى والتكنولوجى العربى ، فسوف نجد منها ما يلى :

* عدم وجود مخطط انماء تربوى مشترك للوطن العربى مما يجعل المخططات التربوية القطرية (وهى أصلا قاصرة عن بلوغ حاجات كل بلد عربى على حدة) ، مخططات فارغة من القدرة على المساهمة فى احداث التطور المنشود . ومن المعلوم ان هذه المخططات التربوية القطرية المنسوخة عموما عن اشباهها فى المجتمعات المتقدمة ، لا يمكن لها أن تتلائم مع واقع الأقطار العربية ، ومن العسير دمجها والاتكال عليها فى أمر التربية .

- مشكلة التعليم التقني والفنى حيث لا يشكل هذا التعليم أكثر من

١١,٨٪ من اعداد الطلاب فى الوطن العربى ، بينما تشكل هذه النسبة ٣٤,٣٪ فى أوربا و٤٧,٣٪ فى الاتحاد السوفيتى . وليس هناك أى مخطط تنمية جديد أو اتفاق عربى - عربى يدل على أن هذه النسبة المنخفضة ستتحسن بشكل ملحوظ فيما يخص الوطن العربى .

- مشكلة التضخم التعليمى ، حيث فى الوقت الذى تعانى فيه البلدان العربية من مشكلة الأمية ، وفى الوقت الذى يضعف فيه دور التعليم التقنى والفنى ومستواه ، نجد أن هناك (هجمة تعليمية) نسبية ومستمرة نحو الأعلى فى مستويات التعليم كافة وهى هجمة منفصلة تماما عن كل رابط يربطها بهيكل الانتاج وحاجته الحقيقية مما يخلق نوعا من التضخم التعليمى يفرغ البلدان العربية من احدى قواها ويساهم فى هرب العقول [٦١] .

ان هذا الخلل بين التعليم والتنمية ليس هو المظهر الوحيد لعدم التوازن فى الخريطة التعليمية العربية ، فعدم التوازن هذا متعدد الوجوه ، وأخطرها ما اتصل بالنمو التعليمى [٦٢] :

* فليس هناك نمو متوازن بين اعداد الطلاب واعداد المعلمين ، فما يزال التزايد فى أعداد الطلاب أكبر اجمالا من تزايد اعداد المعلمين ، وهذا ما يؤدى إلى ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد ، وبالتالى إلى هبوط مستوى التعليم ومردوده .

* وليس هناك توازن بين نمو اعداد الطلاب ونمو اعداد الابنية المدرسية والصفوف ، وهذا ما يؤدى إلى اكتظاظ الصفوف ، وإلى تبنى نظام الفترتين أو الثلاث فترات ، ولهذا النظام محاذيره السافرة فيما يتعلق بهبوط مستوى التعليم ومردوده ، إلى غيرذلك من صور خلل فى التوازن ستتضح أكثر فى الموضوع التالى .

والأمر الملفت للنظر ، عند استعراض الخبرة التاريخية فى الوطن العربى ، هو أن أول مركز للبحث العلمى أعلن عن انشائه فى القاهرة قبل بداية الحرب العالمية الثانية مباشرة ، نص مرسوم انشائه على أن الهدف منه هو خدمة الصناعة لا البحث العلمى بصورته المجردة [٦٣]. إن هذه الرؤية الثاقبة والتى ربما كانت سابقة لأوانها ، قد طمست وتاهت فى بريق أسلوب تقليد دول الشمال فى بناء المؤسسات .

لقد نبذنا التوجهات التى كانت قائمة قبل الحرب فى معاهد التعليم العالى القليلة التى وجدت فى الوطن العربى آنئذ والتى ركزت على التعريف بالمؤسسات المهنية واكتساب الخبرات التطبيقية بإعتبارها السلاح الفعال فى مواجهة أى موقف فى التطبيق العلمى بعد التخرج والمفتاح العام لحل مشاكله ، وشهدت معاهد التعليم الهندسى والزراعى مثلا ما يشبه الثورة فى مناهج هذا التعليم ومقرراته ، وانتقل التركيز من المصنع أو الحقل إلى المختبر والمزرعة النموذجية ، ويشهد الدكتور اسامة الخولى [٦٤] أنه كان واحدا ممن استهواهم هذا التوجه وسعوا جاهدين لتأصيله ، تأثرا بما

شهدوه أثناء استكمالهم لدراستهم فى الخارج فى أعقاب الحرب العالمية الثانية مباشرة ولقد صاحب هذا التركيز على التعليم العالى وعلى توجيهه وجهه جديدة ،اهمال ملفت للنظر لما كان لدينا من مستويات التعليم الوسطى التقنية ، وتراخ ملحوظ فى التأكيد على أهمية التدريب العلمى الواقعى بعد التخرج . ولقد تزامن هذا مع انصراف التعليم العالى عن الممارسات والخبرات التطبيقية إلى « العلوم » الهندسية والزراعية ، وربما ساعد على هذه التوجهات ، النمو المفاجئ فى الاحتياجات البشرية التى تتطلبها مشروعات التنمية المتسارعة ،

ولعل هذا يفسر ما لاحظه الدكتور حامد عمار من ضعف أثر التعليم فى قطاع الصناعة ، وهو ذروة القطاع الحديث فى التنمية ، فعندما تساءل عن دور خريجى النظام التعليمى فى هذا القطاع ، كانت الاجابة لا تبعث على الاطمئنان والارتياح على الرغم من أن نغمة الاجابة هنا هى أكثر تفاؤلا نسبيا إذا قيست بما يمكن قوله بالنسبة لقطاع الزراعة،فالقطاع الحديث، بمقوماته الصناعية والمالية والتجارية والخدمية ، يوشك أن يحتكر منافع الخرجين وعائد عملهم وتعليمهم . ومع ذلك فلو أخذنا جانب الصناعة والانتاج الصناعى ، فسوف نرى أن هذا الانتاج هو حصيلة عوامل من اهمها رأس المال ، والمعدات ، وقوة العمل ، والتنظيم ، فإذا أخذنا المعدات والتجهيزات التكنولوچية ، فسوف نجد أن خريجى المدارس والجامعات ليس لهم فضل يذكر فى اختراع التكنولوجيا الصناعية فى

بلادنا ، ومن قبيل تحصيل الحاصل ، أن نقول أن معظمها مستورد من الدول الصناعية فى الخارج ، وحتى ما يقال عن تطوير التكنولوجيا الملائمة لظروف الانتاج المحلى ، فذلك أمر لا نكاد نرى له انعكاسا فى الجهود التنفيذية اللهم إلا فى النزر اليسير[٦٥].

هذا على الرغم من أن المعرفة المتحصلة فى الوطن العربى خلال الأربعين سنة الماضية ، من تجارب فى مجال التصنيع ، والتخطيط ، والتجارة الخارجية ، والتعليم ،وادارة الموارد الاقتصادية ، تشكل رصيدا يمكن الاعتماد عليه فى اختيار التقنية الأنسب ، والمعرفة التنموية المتحصلة تعتبر أساسا قويا لبناء التقنية الملائمة ، والتقنية الملائمة ليست نموذجا واحدا وجاهزا لتطبيقه حسب الطلب ، وإنما هى محصلة تجارب طويلة. والمعرفة اللازمة للاعتماد على الذات تقنيا تعتبر أكثر أهمية مما تقترحه ارقام الانتاج أو التجارة فى السلع والخدمات ، إنها تذهب إلى صميم حاجات التقنية ، والعادات الاستهلاكية ، بالاضافة إلى تغير المفهوم الثقافى المصاحب للإنتاج والاستهلاك [٦٦].

إن استغلال وتطبيق المعرفة سوف يؤدى الى تغير تقنى ذاتى ، وهذا يعني أن عدم تطويع المعرفة المكتسبة ، والاكتفاء باستيراد تقنية الشمال المتقدم لاستخدامها وتشغيلها بنفس الشروط الاقتصادية والفنية المطبقة فى موطنها الأصلى ، سيؤدى الى ايجاد اقتصاد مشوه فى بنية الانتاجية ويزيد من تخلف القدرة الابداعية المحلية.

ولا شك أن هناك تقدما ملحوظا فى المجالات الخدمية المتنوعة ، من حيث ما يتاح من مؤسسات ونظم وقوة عمل متعلمة في هذه المجالات ومع ذلك تبقى المشكلة فى مدى الكفاءة الانتاجية لعائد العمل من توفير الحاجات واشباعها عرضا وعمقا بالنسبة لحكم قوة العمل ، وما أنفق فى تعليمها وتدريبها . ونؤكد أنه مع التسليم بما حدث من تقدم في خدمات الصحة والتعليم والطرق الادارة مما لا يمكن انكاره ، إلا أن العديد من المشكلات الاجتماعية لا تزال قابعة مستوطنة تتحرك ببطء السلحفاة ، وتمثل مشكلات تقليدية متواترة تحتاج الي حلول بديلة غير تلك التي تعلمناها في المدارس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ؛ما تزال مشكلة الأمية كما سنبين فيما بعد متفاقمة فى عدد من الدول العربية ، ولا يزال معدل وفيات الأطفال عاليا ، ومازلنا نواجه مشكلة الأمراض المستوطنة ، وتظهر صور جديدة لانحراف الأحداث والشباب وبخاصة في المدن ، ويزداد الروتين الحكومي تعقيدا أو تيها ، وتتضارب خدمات الاعلام والمدرسة ، وأجهزة الثقافة المختلفة ، وتطول وتتشعب خدمات العدل ، وتغدو خدمات الاسكان باهظة التكلفة . فهل من تعليم جديد لمواجهة هذه المشكلات تخطيطا وتنفيذا ، وهل من وسيلة لجعل الناتج النهائى لهذا التعليم أداة لاشباع أوفر لحاجات الانسان والمجتمع [٦٧] ؟

وتكشف دراسة عن دول الخليج العربي عن صور نقص ومظاهر خلل في الموارد البشرية اللازمة للتنمية ، فما من شك أن ضعف القاعدة البشرية

المواطنة فى دول مجلس التعاون هو السمة الاساسية التي تتصف بها هذه الدول ويبدو هذا الضعف أكثر بروزا عند ربط الموارد البشرية بالموارد المالية المتاحة التي تعاظمت بشكل ملحوظ اثر تصحيح أسعار النفط سنة ١٩٧٣ وما يمكن قوله عن الموارد البشرية الخليجية عامة ، يمكن تأكيده بالنسبة للقوى العاملة المواطنة الخليجية بشكل خاص ، فلقد عجزت هذه القوى عن اللحاق بمسيرة النمو الاقتصادى التي شهدها الخليج منذ السبعينات ، ولقد بلغ هذا العجز الكمى والنوعى في منتصف الثمانينات حدا باتت معه القوى العاملة الخليجية أقلية فى كل الأقطار ، ولم يتعد حجمها ثلث أجمالى الناشطين فى بعض الأحيان ، كما أنها لم تزاول إلا مهنا محددة فى قطاعات اقتصادية معينة ، فى حين « هيمنت » القوى العاملة الوافدة على معظم أبواب المهن والأنشطة الاقتصادية (٦٨) .

وتكشف بيانات البطالة كذلك عن وجود أزمة تشغيل الخريجين والمعبر عنها من خلال ارتفاع نسبة حاملى « الثانوية العامة فأعلى » من ضمن العاطلين مما يظهر أفتقاد سياسة فعالة لاستخدام أمثل لهذه القوى .

وتتجلى أيضا عدم الاستفادة المثلي من القوى البشرية الخليجية عامة والعاملة خاصة ، من خلال تدنى المستوى التعليمى للقوى العاملة ، وبالرغم من تحسن هذا المستوى مع الزمن ، إلا أن نسب الأمية مازالت مرتفعة فى بداية الثمانينات ، إذ أنها لم تقل عن ربع اجمالي الناشطين كما أن نسبة الذين لم يحصلوا على الابتدائية قد ناهزت نصفهم فى تلك الفترة . ان هذا

التدنى الملحوظ للمستوي التعليمى لا يشكل هدرا للطاقة بحد ذاته فقط ، بل يؤثر سلبا علي تنمية القوى العاملة من خلال اعاقته لعمليات التأهيل والتدريب[٦٩].

واذ أردنا أن نبحث عن دور التعليم في هذا ، فسنجد أن ذلك - غالبا - يرجع الي أن التوسع في التعليم بأشكاله ومستوياته المختلفة فى معظم أقطار المنطقة لم يأت لتلبية حاجة / حاجات مجتمعية بقدر ما هو احدى قنوات الانفاق الرسمي وتوزيع الثروة واحد سمات الدول الحديثة ، فدول المنطقة لا تمتلك صورة واضحة عن نوعية التعليم المناسب لها أو ذلك الذى يلبى ولو جزءا من حاجة المجتمع ، لذا فليس من الغريب أن يجد بعض خريجي المعاهد الفنية ومراكز التدريب أن ليس هناك ما يناسبهم من الأعمال أو أنهم أقل مستوى من متطلبات العمل الذى دربوا له أو أنهم وظفوا في أعمال غير ذات علاقة بما أهلوا له [٧٠] . ويمكن القول أن التعليم في المنطقة قد تحول من كونه أداة تغيير ، الي جواز مرور ، وسلعة استهلاكية ، حتى لقد عبر أحد المتخصصين عن ذلك بقوله [٧١] « لقد . . تحولت الشهادة الجامعية من كونها شهادة بامكانية النجاح الي ضمان النجاح ، وحددت الرتب والرواتب علي أساسها ، وتبع ذلك الاحترام المعطى لحاملها لا لعلمه وخبرته ، بل لشهادته ».

٤ - طبقية التعليم :

لقد كان من السهل سابقا ، ارجاع العلاقات اللاديمقراطية فى كثير من الأقطار العربية الى سيطرة طبقات أو فئات محدودة على مصادر الانتاج والثروة واستغلالها للطبقات الشعبية الواسعة، وكذلك وجود احتلال أجنبى أو قواعد أجنبية أو علاقات تبعية تربط هذه الأقطار بالمعسكر الاستعمارى الا أن الوضع ازداد تعقيدا عند ما نهضت حركات وأحزاب سياسية تطرح بشكل أو بآخر شعارات التحرر الوطنى والعدل الاجتماعى وتدعو للوحدة القومية ، واستطاعت استلام السلطة فى كثير من أقطار الوطن العربى ، فبرغم كون هذه الحركات قد نشأت تعبيرا واستجابة لمطالب حقيقية للطبقات الشعبية العربية ، وأنها نتيجة ذلك -افتراضيا- ممثلة هذه الجماهير ووسيلتها لتحقيق أمانها ، نجد أن صورة الواقع الملموس تختلف عما يطرح وعما يفترض ، فالانسان العربى فى هذه الأقطار يعاني أيضا من الكبت والقهر بشكل قد يتفوق أحيانا على ما يحدث فى الأقطار العربية التقليدية ، فتحريم الرأى المعارض ومطاردة القوى السياسية الأخري ومحاولة تصفيتها حتى لو كانت تنطلق من أسس فكرية وسياسية مقاربة تكاد تكون عامة [٧٢] .

ولا شك أن حالة التخلف الاجتماعى والثقافى وسيادة الأمية فى معظم أقطار الوطن العربى ، وبالذات لدى الطبقات الشعبية من عمال وفلاحين ، تقدم أرضية خصبة لنمو نظم تغتال الديمقراطية ، لأن هذه الحالة

تجعل سداد الشعب العربى خارج العملية السياسية ، وتسهل علي القوى الحاكمة عملية تزييف الديمقراطية ، وكلنا يعرف كم من مرة قامت فيها هذه القوى الشعبية في كثير من الأجزاء العربية بانتخاب أفراد ومجموعات لا تنتمي إليها ولا تمثلها بل تعمل ضد مصالحها بسبب انعدام الوعى أو الخوف علي لقمة العيش (٧٣).

ومن الملاحظ أن بلدان الوطن العربى تعيش تفاوتا اجتماعيا واقتصاديا لا تخطئه عين فهى تنقسم بشدة الى أغنياء وفقراء دون أن توجد طبقات وسطى حقيقية وبصفة عامة نجد أن ٥٪ من السكان الذين يمثلون الشريحة ذات الدخل الأعلى فى الوطن العربى تمتص ما يتراوح بين ٢٠٪ ، ٤٠٪ من أجمالى الدخل القومى هذه الشريحة الضئيلة تمثل الطبقات العليا التي تضم تقليديا ملاك الأراضى الزراعية والعقارية وان كانت قد بدأت تظهر الي جانبهم عناصر جديدة من المستثمرين ورجال البنوك والاستيراد والتصدير . هذا في الوقت الذى أضحت فيه البلدان العربية تعاصر ظاهرة(الأحياء القذرة) و(مدن الأكواخ والصفيح)و(أحزمة الفقر)التي تحيط بالعواصم أو المدن العربية الكبرى، أو تتخللها، وتقطنها أعداد غفيرة من السكان الفقراء ممن يؤدون أعمالا هامشية منخفضة الأجور، أو يعانون البطالة فى مبان هي أقرب الي الأكواخ والعشش منها الى المنازل الحديثة ، وهو ما يتناقض جذريا مع المساكن الفاخرة والأوضاع المعيشية المعبرة عن الترف والرفاهية التي تتمتع بها الطبقات العليا ولقد

أصبحت هذه الأحياء والمناطق القذرة تحتضن فى جنباتها ما يتراوح بين ٢٥٪ من سكان العواصم والمدن العربية ، كما تضم هذه المناطق نسبة ضخمة من أفراد الطبقات العمالية الناشئة والتي لا تزال تمثل نسبة ضئيلة من اجمالى سكان الوطن العربى بسبب ضآلة النشاط الصناعى وتتكون هذه العناصر العمالية فى معظمها من العمالة غير الماهرة أو محدودة المهارة وتتكون من سكان هذه المناطق القذرة الفقيرة فى المدن والعواصم العربية ، بالاضافة الى الغالبية العظمي من الفلاحين فى المناطق الريفية ، والطبقات الدنيا فى البلدان العربية ، وهى تشكل غالبية سكان الوطن العربى (٧٤).

ان التفاوت الصارخ فى المجتمع العربى يرتبط به بالتبعية بناء ثقافى يقوم أيضا على طبقية يصبح فيها التعليم أداة انتاج ثقافة تكسب الصفوة المشروعية وترسخ علاقات الاستغلال وقد استطاع المفكر الفرنسى(بير بوردو) أن يكشف عن هذه العلاقة عن طريق نظريته التى عرفت بنظرية (رأس المال الثقافى) ، جاء فيها (٧٥):

الثقافة كأنشطة رمزية هى بمثابة رأس مال ، قابل للتحويل فى سوق الاقتصاد الى أى شكل آخر من رؤوس الأموال المختلفة فبالنسبة لبودريو ، فان رأس المال يوجد فى أشكال متعددة فهناك رأس المال الثقافى ، ورأس المال الاجتماعى ، ورأس المال الأقتصادى .. وهكذا وليس رأس المال الأقتصادى (المادى) سوى شكل واحد فقط من رأس المال ، وأهم سمة للحياة الاجتماعية هي عملية تحول رأس المال المادى الى رأس مال ثقافى

(رمزى) ، وبالعكس ، فرأس المال الثقافى هو نفسه قابل للتحويل الى رأس مال مادى وهذه السمة فى رأى بوردو - عامة فى كل المجتمعات البدائية والحديثة على السواء ، ولا يوجد مجتمع بدونها مهما تغيرت فيه معدلات التحول أو التبادل بين أشكال الثروة نفسها ، وامكانية التحول هذه بين رأس المال المادي ورأس المال الثقافى هى التى تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال ، والثقافة من حيث رأس المال فهى أداة (ذريعة)لكسب مزيد من رأس المال الثقافى أو الاقتصادى . وهذه الخاصية نفسها هى التى تجعل من الثقافة (رأس المال غير المادى) موضوع صراع بين القوى الاجتماعية فى خضم نضالها وتنافسها من أجل السيطرة والابقاء علي مصالحها. ويصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية ، طبقة كانت أو شريحة داخل طبقة ، على بقية القوى الاجتماعية الأخرى ، رهنا بقدرة هذه القوة على تحويل ما تملكه من رأس مال اقتصادى الي رأس مال ثقافى.

فالهرم الاجتماعى الطبقى ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوى المرتبطة بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادى بل ان ظروف قواعد هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية ، وبالرغم من شعارات « ديمقراطية التعليم » وتكافؤ الفرص التعليمية التي تروج لها الأنظمة التربوية المختلفة والشائعة فى معظم بلدان العالم ، فان التربية في واقع الأمر تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعي تؤسس على معايير ثقافية للطبقة

المسيطرة فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فنى له قواعده تستخدم فى حقيقة أمرها لمساندة الصفوة الاجتماعية ومؤازرتها للحصول علي القوة بواسطة النجاح المدرسى و رتمارس المدرسة مهمتها فى الاختيار الاجتماعى بنجاح باهر بحيث أنها تحظى بالقبول والتأييد من قبل هؤلاء المستبعدين والمرفوضين تربويا والمهملين كنتيجة لعملية تربوية ايديولوجية تفضى دوما الى السماح للقلة من الأفراد المتكاملين مع قيم الطبقة المهيمنة للوصول الى أعلى المراتب التربوية وأيضا الي قمة الهرم الاجتماعى (٧٦).

وبوسيلة الاستغلال تحاول الطبقة المتسلطة أن تجعل كتلة الناس تتوافق مع أهدافها ، وبقدر ما تكون الجماهير غير ناضجة فى خبرتها السياسية بقدر ما تسهل عملية استغلالها بواسطة أولئك الذين لا يريدون فقدان سلطتهم كذلك يتم عن طريق الإستغلال محاولة تحديد الناس وصرفهم عن التفكير فى الواقع ، ذلك أن التفكير فى الواقع يؤدى بهم الى القيام بالعمل الحقيقى . وسواء سمى هذا التفكير الصحى وعيا ثوريا أو طبقيا ، فهو ضرورى كخطوة أولية . ولما كانت الطبقة المسيطرة تدرك ذلك تماما ، فإنها تعمد الى استخدام جميع الوسائل بما فيها العنف ، لمنع الناس من التفكير فى هذا الاتجاه. وتدرك هذه الطبقة أن الحوار يؤدى بالضرورة الى تطوير نزعة النقد (٧٧).

ولأن القضية الحالية ليست هى الركيزة الأساسية للدراسة الحالية ، فاننا نكتفى هنا بالاشارة الى خطة (٧٨) عمل تمكن الباحث الذى يمكن أن

يمحور دراسته حول هذه القضية فقط من أن يكشف بالفعل عن مدى تضاؤل ديمقراطية التعليم العربى .

ويعتبر حساب التمثيل النسبى للفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمى أهم خطوة على طريق تقديم ديمقراطية التعليم أو مقدار التفاوت الذى يفصل بين فئة اجتماعية وأخرى من حيث عدد الأماكن التي يستأثر بها الأبناء فى نوع بعينه من التعليم .. ويكون حساب هذا التمثيل دقيقا ، كلما توفرت البيانات الاحصائية الخاصة بالتركيب السكاني ومعظم هذه البيانات يكون عادة فى حوزة الحكومات . ولهذا يتعين على الباحث الذى يتصدى لمثل هذا العمل أن يعرف كيفية الوصول الي البيانات الخاصة بالتركيب السكانى والتى من خلالها يستطيع أن يحدد الوزن العددى للطبقات الاجتماعية التي يتشكل منها المجتمع . فاذا ما توفر للباحث ذلك أصبح من الميسور أن يتجه بجهده إلى نوع التعليم الذى يفترض فيه أنه ذو طابع غير ديمقراطى من حيث تمثيل الفئات داخله . وبعد أن يقف الباحث علي الأصول الاجتماعية التى ينتمى إليها الأبناء الموجودون فى هذا النوع من التعليم ، تسهل مقارنة أعدادهم ونسبتها الى أعداد الفئات التى ينتمون إليها فنحصل بذلك علي معدل التمثيل النسبى ومن ثم يستطع أن نميز ما يفصل بين الفئات من تفاوت (٧٩) .

وخاصية أخرى يبرزها حساب التمثيل النسبى تتمثل فى تحديد الفئات الاجتماعية التى يتركز وجود أبنائها فى أنواع معينة من التعليم

دون غيرها كما هو الحال فى مدارس التعليم الفنى التى يستأثر بغالبية أماكنها تلاميذ من أبناء الفئات الاجتماعية ذات المستويات الاقتصادية المتواضعة.

وغنى عن القول أن التفاوت بين الفئات الاجتماعية ، يكون أوضح فى نوعيات التعليم التى تقل أعداد المقبولين بها عن اعداد المرحلة التى تسبقها مباشرة ، وأهم هذه الأنواع هو الثانوى العام ، ومن ثم التعليم الجامعى الذى يستقبل المنتهين [٨٠] منه .

وإذا كانت طبقية التعليم خطرا كبيرا يهدد الأمن التربوى العربى ، فاننا لا نستطيع أن نتغافل عن «عمومية» الظاهرة علي مستوى العالم ، ونعنى بذلك ظاهر الانحياز الى القادرين والأقوياء و يدلنا علي ذلك :

- أن عشرين دولة بها ٢١٪ من سكان العالم ، وهى تمثل أغنى دول العالم يسكنها خمس سكانه ، تنفق علي التعليم بمعدل كل فرد من مواطنيها خمسين مرة مثل ما تنفقه ٣٦ دولة من أفقر دول العالم يسكنها خمس سكانه (٢٣٪) ، وهي نسبة أعلى من نسبة الفجوة الاقتصادية ومقدارها ٤٠ : ١.

- ستون فى المائة من سكان العالم ينالون ستة فى المائة من انفاق العالم على مدارس التعليم العام.

- تحظى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى واليابان بتعليم عال

اكثر مما تحظى به بقية دول العالم مجتمعة ، وذلك بحساب الانفاق علي الجامعات وخريجيها وأساتذتها .

- فى نصف دول العالم ، لا يكمل نصف الأطفال تعليمهم الابتدائى ، وفى عام ١٩٨٠ كان هناك ٢٤٠ مليونا من الأطفال بين سن ٥ وسن ١٤ لا يذهبون الي المدارس .

- تملك ٣٧ دولة يسكنها ٣٠٪ من سكان العالم ٩١٪ من المجموع الكلى من علماء العالم ومهندسيه وتكنولوچيه ، بينما لا تملك ١١٥ دولة يسكنها أكثر من ثلثى سكان العالم إلا ٩٪ من هؤلاء العلماء (٨١).

إن هذه الحقائق لا تعني بحال من الأحوال « تبرير » الأمر الواقع فى الوطن العربى باعتبار الظن أن الظاهرة مادامت عالمية ، فلماذا «تخصيص» الوطن العربى بالنقد والملام ؟ والحق . إن المسألة ليست مجرد توجيه لوم ونقد ، وإنما هى « رفع درجة الاهتمام والاحساس بالخطر » ذلك أن الخطر عندما يكون « محصورا » ، فان محدوديته قد توحى بالتكاسل والتهاون ، وأما عندما نبصر « استشراء الداء » ، فلا بد من عملية « استنفار » لمواجهة هذا الخطر .

وقد يبادر البعض ليوجه لنا نحن اللوم عن طريق الاستشهاد بهذا الكم من المدارس التى تنشأ كل يوم ، وهو أمر لا يمكن انكاره ، لكن

القضية الأساسية التي نحاول التأكيد عليها تتضح من خلال طرح التساؤل التالى : فى صالح من يصب ناتج العمل التربوى علي وجه العموم ؟ اننا نزعم أنه ليس فى صالح « المجموع العام » ، ودليلنا على ذلك [٨٢] :

- أن جميع الفقراء الكبار منسيون بوجه عام فى واقع السياسات التعلمية ، صحيح أنه صدرت بشأن تعليمهم قوانين وصممت خطط لمحو أميتهم فى مدى خمس أو عشر سنوات أو يزيد ، لكن ما يقدم لهم بالفعل من برامج لمحو أميتهم فى كثير من البلاد مازال هامشيا فى صورة التعليم وفى معظم الأحوال ، فإن هذه البرامج ، إذا حصل بعضهم عليها ، لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحاربة الفقر ، ولا تزودهم بسلاح يعينهم علي محاربة الفقر فيهم ومن حولهم.

- أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال ويقدرون فى البلدان العربية على سبيل المثال بما يزيد على ٤٠٪ من مجموع الأطفال سن (٦ - ١١) مازالوا خارج التعليم الابتدائى وهذه النسبة تمثل في مجموعها أبناء الفقراء. وحتي اذا فتحت المدارس الابتدائية أبوابها على مصاريعها لجميع الأطفال كما هو حاصل فى كثير من البلدان العربية بالفعل ، فلسوف يظل عدد كبير من أبناء الفقراء عاجز بفقره عن دخول المدرسة.

- كذلك فان نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما تكاد

تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أوْ تتسرب ، لأن الفقر مرة أخري يحول بينها وبين الاستمرار فى التعليم بنجاح .

- ثم ان أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم ويتمكنون بسبب أو لآخر من الاستمرار فيه بنجاح حتي التخرج هم في النهاية قلة ، وهذه القلة بركوبها التعليم حتى نهايته أو نهاية مرحلة متقدمة فيه ، لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده ، بقدر ما تنجو هى منه ، دون أن تملك فى مواجهته شيئا سوي بعض رذاذ دخلها قد ترسله الى ذويها أو بعض عوائد مهاراتها وانتاجها قد تتساقط من القطاع الحديث ، حيث يعمل أفرادها ، الي مواقع الفقر في القطاع التقليدى.

وليس الدافع الى الاهتمام بالمحرومين راجعا فقط الى الرغبة فى تحقيق العدالة الاجتماعية ، ولكنه يرجع الي اعتبارات عملية . ذلك أن مبالغ كبيرة من الأموال قد تنفق علي الرعاية الاجتماعية التي تكون فى أحسن الأحوال علاجية ، كما تضيع موارد الضرائب حين لا يستطيع الكبار العمل بكامل طاقاتهم أو حين لا يستطيعون العمل علي الاطلاق ، بينما يمكن أن يؤدى الخمول والإحباط الاجتماعى الى تفجر أعمال العنف والجريمة. وأحيانا يصبح المحرومون على درجة من السخط والقلق تجعلهم يمثلون تهديدا للاستقرار السياسى . كما أن هذا الاهتمام ليس كفيلا بأن يوفر لكثير من المجتمعات المحلية الفقيرة الحصول على ميراث ثقافى

خصب، مما يجعل محاولات مساعدة أطفال المحرومين تصاب بالاجهاض ، وهذا اعتبار بالغ الأهمية لم يتم التأكيد عليه بما فيه الكفاية فغالبا ما يكون الأطفال المتخلفون فى المدارس هم أولئك القادمون من عائلات فقيرة [٨٣]

وقد أثبت عدد كبير من الدراسات الاستقصائية أن الأداء العلمى للأطفال القادمين من أسر فقيرة والذين أبدوا فى مراحل مبكرة بوادر مشجعة علميا ، ينحدر باضطراد كلما طالت فترة بقائهم فى المدرسة كما أثبتت أن الأثر العكسى للمؤثرات الخارجية على سلوكهم التعليمى أكبر كثيرا من قدرتهم على مقاومتها ، وأنه يجعلهم يعملون تحت مستوى قدراتهم بمراحل . ان ما يحتاجه مثل هؤلاء هو قدر أكبر ليس أقل من المدرسة ونحن نجد أن سوء التحصيل في المدرسة ، غالبا ما يكون نتيجة عوامل مثل الافتقار الكامل الى توجيه الآباء ، وازدحام الفصول الدراسية، ونقص كفاءة التدريس ، وسوء التغذية ، وفوق كل ذلك ، العجز عن التعبير شفاهة أو كتابة عما يشعر التلاميذ به [٨٤].

وأن ما تطورت إليه الفجوة بين الريف والمدينة وبخاصة فى البلدان العربية غير النفطية ، يمكن أن يكون مقياسا لإخفاق نظم التعليم فى معالجة المسائل الحيوية للتنمية الريفية ، وواضح أن المجتمعات الريفية تمثل أغلب سكان العالم العربى ، ومع ذلك فهى أقل المجتمعات حظا من الرعاية فى كل الجوانب تقريبا ، وبخاصة في ميدان التعليم . ويلاحظ أن ظروف الحياة تتغير بسرعة تغيرا ليس فى صالح الريف العربى نفسه ، فقد فقد الكثير

من الفلاحين الصفة التقليدية الأساسية وهي صفة الأعتماد علي الذات ، لا فى انتاج الطعام فحسب ، ولكن فى القدرة علي التعلم بالطرق التقليدية دون أن يكتسبوا طرقا بديلة ذات حيوة ومقدرة علي النمو وكانت النتيجة فقدان القدرة علي إشباع الحاجات الأساسية بما يجعل المنفذ الوحيد أمامهم هو الهجرة الى المدينة . ومعروف أن الهجرة الى المدينة يحركها واقعان أحدهما البحث عن عمل ، وثانيهما البحث عن فرص تعليمية للأولاد والبنات من ذرية أهل الريف . وعلى الرغم من أن التعليم احدى الوسائل الأساسية فى التحرك الاجتماعى فانه قد تحول فى الريف وأصبح أداة ذات دور هامشى ، فالقلة ممن يتمكنون من دخول المدرسة ، قد يتركونها بتحصيل ضئيل من ثلاث أو أربع سنوات ، أو قد يتلقون تدريبا قليل الجدوى استمرارا لدراستهم ، وفى الغالب لا يكون هذا التدريب أو الدراسة لما تتطلبه بيئتهم [٨٥] .

ومن أخطر الآليات التي ترسخ طبقية التعليم ، نظم الامتحانات السائدة فى عالمنا العربى ، فالنظام التعليمى المعمول به اليوم ، يكافىء القوى والمحظوظ والحريص علي تطبيق التعليمات ومن جهة أخرى ، نرى أن نفس هذا النظام يوبخ ويعاقب من لم يساعده الحظ ولم يتعود علي السرعة ولم يساير مقتضيات البيئة . ،ولم يعمل بما تحكم به الجماعة ، ويرضى عنه معظم الناس ، وهكذا نشأ مذهب مالبث الناس أن اطمأنوا إليه ، ويقوم علي فكره الاستحقاق لكى تحل محل الامتيازات القائمة على أساس

الحسب والنسب . ولكن هذا المذهب لم ينشأ فى الواقع الا لكي يريح ضمير من ساعدهم الحظ فى الحياة ، فى حين أنه يخفى الجانب الثانى من المشكلة التي تتلخص فى السؤال التالى : هل يجوز أن نعتبر من يعيش فى بيئة اجتماعية وثقافية تنمى لغته وفكره ، ومن أنعمت عليه المقادير بذكاء فوق حد الوسط ، هل يجوز أن نعتبر هؤلاء أكثر استحقاقا من غيرهم ، اذا نظرنا الي المسألة من زاوية القيم الانسانية والاخلاقية (٨٦) ؟

ان الانتقاء يمكن أن ينتقد لا من حيث المبادىء ، ومن حبث فلسفة التربية فحسب ، بل يمكن أن ينتقد من الناحية العلمية ، فليس هناك دليل قاطع علي أن الشخص الذى وقع عليه الأختيار ، بعد تطبيق طرائق الانتقاء ، قد استوفى جميع الشروط الواجب توافرها فى من يترشح لعمل معين ، لأن طرائق الانتقاء علي وجه العموم ، لا تقيس إلا مجموعة من الفعاليات المحددة فى البرنامج الرسمى ، وقلما تراعى المعوقات الاجتماعية والاقتصادية ، بل عل العكس ، قد تعتبرها أحيانا من الأسباب الوجيهة والداعية إلى رفض المترشح لعدم لياقته ولئن كانت(الدرجات) تسمح بمقارنة نتائج الفرد مع نتائج غيره ، فانها لا تأخذ بعين الاعتبار التقدم الذى أحرزه بالنسبة الي نقطه انطلاقه (٨٧) .

٥ - التنشئة التسلطية :

يشكك بعض الباحثين في الافتراض القائل بأن العرب أكثر من

غيرهم تقبلا للشخصية التسلطية لأن الطابع الغالب للتنشئة فى المجتمعات العربية هو الطابع التسلطى. ومبعث التشكك هنا أنه إذا كان المقصود بأن هذا الأفتراض ينطبق علي الأوضاع القائمة الآن ، فهو افتراض لم تثبت صحته ميدانيا ولم يقم عليه الدليل. أما إذا كان المقصود بهذا الافتراض تأثير الإرث الحضارى والسياسى علي التنشئة ، فان أغلب المجتمعات التقليدية تتصف بهذه الأعراض التي تصاحب التسلطية : كالخضوع التسلطى للقيادة ، عدم احتمال الغموض ، التعصب الشرس للجماعة [٨٨] ... الخ.

أما رأينا نحن ، فاننا بدورنا نتحفظ علي الأفتراض الأساسى ، وإن كنا نقبل « التفسير » ، فالقول بأن أمة أكثر من غيرها تقبلا للشخصية التسلطية أنما يعيد إلى الأذهان تلك المقولة التي نبذتها الدراسات العلمية الحديثة ، حتي ثبت زيف الادعاء بخصائص ثابته جماعية ، والافتراض المشار إليه يوحى بأن الصفة موضوع الحديث وكأنها « قدر » علي الأمة العربية . لكن التفسير ، مقبول لأننا بالفعل لا نستطيع انكار غلبة التسلطية على فلسفة وأساليب التنشئة فى معظم أقطار الوطن العربى ، نعترف بهذا لأننا نلمسه ونعيشه ، فضلا عن قيام العديد من الدراسات التى أكدت وجوده وعددت أخطاؤه وكشفت أسبابه وعرّت دوافعه وفضحت نتائجة .

إن السلطة من الناحية الأجتماعية ، قاعدة أساسية في تنظيم الحياة

الاجتماعية ، لكن المهم هو : من أين تنبع ؟ وأى الأساليب تتخذ ؟ ومدى توزعها ؟ وفى أى الاتجاهات تسير ؟ ولصالح من تمارس ؟ ومن بيده حق استبدال ممارسها بآخر ؟

وفى العلاقات الاجتماعية تستطيع أن تميز بين شكلين أساسين : سلطة قهرية وسلطة عقلية ، سلطة قهرية تقوم علي الطاعة ، وسلطة عقلية تقوم علي التفاهم (٨٩). السلطة الأولى تجعل العلاقة (عمودية) والثانية تجعلها (أفقية) ، وسواء سادت هذه أم تلك فى الأسرة ، فانها من غير شك تحدد نوعية التنشئة.

ومما لا سبيل الي انكاره أن السلطة فى التنشئة فى كثير من البيئات العربية، تقوم علي العلاقة العمودية: فى البيت وفى المدرسة وفى الجامعة، وفي المجتمع مما لا بد أن يكون له مردوده العام فى حركة المجتمع الكلية، ونمط التفكير السائد وأساليب التعامل ومواجهة المشكلات ، فمن الواضح أن الاتجاه عند الفرد هو نحو الاعتماد على الآخرين والاتكال عليهم والخضوع لهم ، وبالتالى انهيار القوى الذاتية والاستغلال الذاتى ، بينما تنمية العلاقة الأفقية والديمقراطية بين الوالد والطفل تغذى الصفات الأخرى المضادة مثل : الاستقلال الذاتى والاعتماد علي النفس والتعامل مع المجتمع والثقة بالذات وبالآخر (٩٠).

وإذا كانت القيم والعلاقات السائدة فى العائلة هي انعكاس للقيم

والعلاقات السائدة فى المجتمع ككل ، إلا أن العائلة ليست حرة فيما تنتجه فهي لا تنتج سوي الذات التى يتطلبها المجتمع ، فالمجتمع الزراعي أو القبلى مثلا ينتج الذات الزراعية أو القبلية ، والمجتمع الطبقى أو الصناعي ينتج الذات الطبقية أو الصناعية (٩١).

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ما هي طبيعة الذات التي يتطلبها مجتمعنا ؟ يجيب هشام شرابى ، بأنه يتطلب انتاج ما يسميه « بالذات البطركية »وأعادة انتاجها لتأمين أستمراره مجتمعا بطركياولتأمين استمرار سلطته.

والمجتمع الذى يسميه شرابى « مجتمعا » نيوبطركيا، يتألف من خليط متضارب من علاقات وقيم وبنى اجتماعية تقليد ية من ناحية أي تعود فى تركيبها ومصدرها الي أقدم مراحل المجتمع البطركى بعلاقاته وقيمه القبلية والعشائرية والعائلية والطائفية والدينية المستمدة من روابط الدم والمعتقد ، والمستحدثة من ناحية أخرى . وهو مجتمع تابع ، يعيش أزمة التحول فى ظل الهيمنة الخارجية سياسيا واقتصاديا وحضاريا (٩٢).

وقد كشفت دراسة عربية رائدة عن الاتجاهات الوالدية وأثرها فى تنشئة الأطفال على عينة كبيرة من العائلات المصرية فى مختلف الطبقات عن شيوع قيم التسلط ، وأن انتشارها وسيادتها يتم عن نظام طبقى فى التربية يجعل من الأب حاكما مسيطرا علي الزوجة والأبناء ، ومن الأم

بالتبعية حاكما مسيطرا علي الأبناء ، ومن مراكز الأبن الأكبر سلطة وسلاحا يشهره في وجه الأصغر ، ومن صفة الذكورة تمييزا وتفضيلا يعطى لصحابه الأولوية ، وفرض سيطرته علي الإناث.

ولانتشار مثل هذه القيم آثار بعيدة المدي فى تكوين الشخصية والاخلاق الاجتماعية إذ لا شك أن فى استمرار هذه التفرقة بين الأخوة ، حيث يتمتع الكبير بحقوق مبالغ فيها وامتيازات خاصة ، ما يجعله يبالغ فى توقعاته من المجتمع فى مستقبل حياته ، ولكنه لا يلبث أن يصدم بالواقع ويعانى من الاحباط وسوء التوافق ما يعاني نتيجة لذلك . هذا فى حين أن الإخوة الصغار قد يشعرون نتيجة هذا الموقف نفسه بالاحباط والقلق واليأس من محاولة اللحاق بالاخوة الأكبر سنا ، وبالصراع بين الدافع الي التفوق من جهة والخوف من أغضاب السلطة من جهة أخرى ، مما قد يؤدى الي انحرافات سلوكية عديدة.

ولا شك أن هذا الموقف فى الاسرة انعكاس للموقف فى المجتمع وما يسوده من احترام السن والأقدمية دون الكفاءة أو سداد الرأى أو الانتاج أو غير ذلك من المعايير [٩٣].

ولقد كشفت محاولات فهم سلوك الناس داخل المنظمات الاجتماعية حقيقة مؤداها أن هذا السلوك لا يتأثر فحسب بعلاقات السلطة الهرمية داخل المنظمة الاجتماعية وانما يتأثر بالاطار عالم الذى يوجد فيه هؤلاء

الناس.

وبرهنت طائفة من الدراسات الامبريقية على أن كفاءة التنظيم تقتضى تمتع جميع العاملين فى المنظمات الاجتماعية بأقدار من السلطة تعينهم على تخطيط الأنشطة الموكول إليهم تنفيذها ، وتوجب تفويض السلطة ، ومشاركة جميع الأعضاء فى اتخاذ القرارات ذات الأهمية المركزية [٩٤] وفى عام ١٩٨١ درس شيحة العلاقة بين كمية السلطة التي يتمتع بها العاملون فى جامعة طنطا ورضى اعضاء هيئة التدريس عن ظروف عملهم بصفة عامة، عن أجورهم وعن عميد كلياتهم ، وكشفت نتائج الدارسة عن ارتباط كمية السلطة التي خلعها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم وعلى زملائهم بجميع أبعاد الرضا لدى الأعضاء [٩٥] ولعل هذا هو ما جعل المشتغلين بدراسة الأنظمة التعليمية يجمعون على أن أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة ، طائفة من المهنييـن لا يتيسر لهم الاضطلاع بتبعات أعمالهم، الا إذا توفر لهم قدر مناسب من الحرية والاستقلال ولا نحسب أن بارتون كلارك Clark يغلو فى طلبه مزيدا من الحرية والاستقلال لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات دون غيرهم من المهنيين حين يقول : « ان المشتغلين بخلق المعرفة ، والباحثين عن الجديد فى العلوم والفنون ، والمفسرين لوقائع التاريخ وحقائقه ، والناقدين للأدب والسياسة ، هم أحرى الناس بالتمتع بالحرية والاستقلال » [٩٦].

ويشتمل النموذج الذى قدمه جيترل وجوبا Getzels & Guba

للسلوك الاجتماعى داخل المنظمة الاجتماعية على ثلاثة أبعاد للروح المعنوية ، وهي : الانتماء Belongingness ، وتشير إلى الاتفاق بين الحاجات الشخصية للأفراد وتوقعات الدور والمعقولية Rationality وتشير الى التوافق بين أهداف المنظمة الاجتماعية وما يتوقع من الأعضاء ، والتوحد Identification ، ويشير الى التوافق بين الحاجات الشخصية وأهداف المنظمة الاجتماعية ، ويقول جيتزل وجوبا أن الروح المعنوية لا يمكن أن تكون مرتفعة إذا كانت أحد هذه الأبعاد صفرا ، ويمكن أن تبلغ الروح المعنوية مستويات مقبولة إذا تأكدت ثلاثة الأبعاد بدرجة معينة ، بل أن كارل مانهايم Manheim يرجع كثيرا من الاضطرابات الجسمية والعقلية التى تصادف الناس فى حياتهم الاجتماعية الى سوء استخدام السلطة حيث ذهب الى أن تحويل المواطن الي مجرد « ترس » فى الآلة الاجتماعية الكبيرة ، يؤدى به الى حالة عقلية تقوده أما الى العذاب أو اللامبالة [٩٧] .

ويتهم جواد رضا التربية العربية بإنها تتجه الي تثبيـط الطفل عن أن يفكر لنفسه فرؤس الأطفال تواقة الى استطلاع أمور العالم لأنهم يريدون أن يكتشفو ويملكوا ناصيتة ماديا وعقليا ، وبدلا من أن تلبى نوازعهم هذه فأنهم لا يحملون علي محمل الجد بل يواجهون بالازدراء أو السخرية فى أفكارهم أو بالتجاهل المراوع [٩٨] ويعدد جواد رضا الأساليب المتبعة لقتل الفكر الأصيل فى الطفل فيما يلى[٩٩] :

أ - التأكيد على معرفة الحقائق أو المعلومات المتفرقة التى لا

يعطى تفسيرا لظواهر الحياة ذلك أن الحقائق تكتسب قيمتها من كونها أجزاء فى كل مركب فاذا فصلت عن هذا الكل المركب ، فانها تفقد قوتها على الفعل فى عقل الفرد من أجل استيعاب العالم كُلاً.

ب - احاطة المسائل المطروحة على عقل الطفل بالغموض ، وذلك عن طريق التأكيد للطفل أن المشاكل الاجتماعية هى فوق مستوى ادراكه الآن وهي أكثر تعقيدا من أن بدركها وعيه ، وعليه أن ينتظر حتى يبلغ مستوى ادراكها (١٠٠).

جـ - تزييف الارادة ، والنزعة الاستهلاكية نموذج فعال هنا ، فالناس يدخلون فى سباق مع بعضهم ومع أنفسهم أحيانا من أجل الاستكثار من المقتنيات المادية ويقلدهم الصفار فى ذلك فيتبنون قيم الكبار دون أن يتساءلوا عن مدي حاجتهم الي ما يستكثرونه (١٠١) .

وإذا كان التعليم «التلقينى » من أشهر الأساليب التدريسية الشائعة فى المدارس العربية ، فإن هذا يعني صورة أخرى من صور التسلط ، ذلك أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات ، كلما قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره ، فقبولهم لهذا الدور السلبى المفروض عليهم ، يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التى أريد لها أن تملأ عقولهم . ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم التلقينى تتركز فى تقليل القدرة الابداعية عند الطلاب أو إلغائها تماما من

أجل خدمة أغرض المتسلطين [١٠٢].

ويمكننا أن نقول آن نظام التعليم التلقينى بما يشتمل ضمنيا من افتراض بوحدة العالم والانسان ، فالانسان فى نظر دعاة هذا النوع من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه ، كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم ، وفى نظر هؤلاء ، فإن الإنسان مجرد مشاهد غير قادر علي ابداع دوره ٠ وفى هذا السياق لا يكون الانسان ضميرا يحس بهذا العالم ، بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقى ما يودع فيه ٠ ويتبع ذلك منطقيا أن دور المعلم يكمن في صبب المعرفة فى داخل عقل التلميذ من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية وطالما ظل الرجال يتعاملون مع العالم بهذه الطريقة السلبية فإن هذا النوع من التعليم يزيد فى سلبيتهم ويجعلهم أكثر تأقلما مع الواقع الذى يعيشون فيه [١٠٣].

إن التعليم التلقينى يميز مرحلتين فى حركة المعلم ، أولا: مرحلة استيعابه شيئا حين يحضر الدرس ، وثانيا مرحلة القيام بالشرح حين يواجه الطلاب ٠ ولا يشترط فى الطلبة بهذا الأسلوب أن يعرفوا الدرس ، بل المهم أن يتذكروه ويحفظوه ، وذلك أن الدرس هو فى النهاية ملك خاص للأستاذ وليس موضوعا يستثير الحاجة النقدية بين الطالب والأستاذ وهكذا فباسم المحافظة على الثقافة والمعرفة ، نجد أنفسنا بازدياد نظام يتنكر للثقافة والمعرفة [١٠٤].

وهكذا تتابع المدرسة عملية القهر والشلل الذهنى التي بدأت فى الأسرة من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التسلطية يفرضها نظام تربوى متخلف ، ومعلمون عاجزون عن الوصول الي قلوب الطلاب وعقولهم إلا من خلال القمع ، وتتحول المدرسة الى عملية تدجين ، تفر من «الخصاء الشخصى والفكرى »على الطفل كى يكون مجرد أداة راضخة . يتم ذلك بالطبع تحت شعار غرس القيم الخلقية (قيم الاحترام والطاعة والنظام وحسن السيرة والسلوك) . هنا ، لا يسمح للتلميذ أن يعمل فكره، أن ينتقد ، أن يحلل ، أن يتخذ موقفا شخصيا ، وأن يختار.لا يسمح له ببساطة أن يكون كائنا مستغلا ذا إرادة حرة ، وبالتالى ، يقع ضحية عملية « خصاء ذهنى » أصبحت معروفة تماما لدى علماء التربية والاجتماع المحدثين (١٠٥) .

وهذه العلاقة اللاعقلية بين من يقومون بالتلقين وبين التلاميذ ، هى مسئولة الى حد كبير عن استمرار العقلية المتخلفة لأنها تشكل حلقة من حلقات القهر الذى يمارس على مختلف المستويات في حياة الانسان المتخلف أما من حيث المستويات ، فإن المواد الدراسية تظل اجمالا غريبة عن الاطار الحياتى للتلميذ ، ذلك أنه يتعلم عموما أما محتويات دراسية مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) ، فى المراحل العليا من التعليم ، وأما موارد لا تمت الى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية فى المراحل الابتدائية والمتوسطة(١٠٦) .

وبمهارة بارعة فى التحليل ، يصل بنا مصطفى حجازى الى تأثير هذا المنهج فى استنفار الوسائل التى تقوم علي العنف بما يهدد الأمن الاجتماعى على وجه العموم اذ أن هذا المنهج التسلطى له دوره الواضح في تدهور الأداء العقلى والحوار المنطقى ٠ان التعايش قد يبدأ موضوعيا واقعا لكنه سرعان ما يفجر انفعالات تؤدى الي اضطرابه ويتحول الأمر من الحوار الهادىء ، من المنطق الذى يجابه الحجة بالحجة الى صراخ ومهاترات ويتحول التعاش الى خصام يؤدى الى مزيد من تدهور العلاقة وانهيار المنطق ٠ ومن الصراخ الي الشتائم يسير التدهور نحو اللغة الحركية لغة القوة والاخضاع بعد أن فشل الاقناع (١٠٧).

٦ - الأمية :

على الرغم عما قد يتصوره البعض من وضوح هذا المصطلح ،الا أن هناك تباينا فى معناه ،ففى بعض البلاد ، يعد « متعلما» ذلك الشخص الذى يستطيع قراءة ٠٠ حروف الأبجدية ، وفى بلاد أخرى متقدمة من الوجهة الاقتصادية والتكنولوجية ، بعد أميا وظيفيا كل شخص غير قادر علي الأجابة علي استبيان تعليمات كتابية على جانب من التقنية ، وبين هذين النقيضين ، ترد مجموعة من تعاريف بديلة تشتمل على معايير تتفاوت دقة تحديدها ٠ وهكذا تتميز بعض الاحصاءات بين أنصاف المتعلمين الذين يعرفون القراءة دون الكتابة ، والأميين تماما ، وذلك تمييز يصعب تطبيقه لقياس هذه الظاهرة (١٠٨) .

وهذا هو نوع من الصعوبات (اختلاف مفاهيم اللفظ الواحد)، الذى يواجه الهيئات الدولية عندما تشرح فى اعداد احصاءات عالمية عن محو الأمية . وقد اقترحت اليونسكو علي الدول الأعضاء منذ عام ١٩٥٨ توصية بشأن توحيد احصاءات التربية على الصعيد الدولى ، ورد فيها تعريف الأمى بأنه شخص « يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليوميه ، إلا أنه لا يستطيع قراءته وكتابته » . وقد ورد هذا التعريف بعد ذلك فى مطبوع أصدره مكتب احصاءات الأمم المتحدة ، وأضيف إليه ما يلى : « ويجب بالتالى أن يعد أميا كل شخص قادر علي أن يقرأ أو يكتب الأرقام ، وأسمه فقط ، وكذلك كل شخص يعرف القراءة ويجهل الكتابة ، وكل شخص لا يستطيع الا قراءة وكتابة عبارة مألوفة محفوظة عن ظهر قلب » . وتناول المؤتمر العام هذا الموضوع مرة أخري فى دورته العشرين سنة ١٩٧٨ ، واعتمد التوصية المعدلة بشأن التوحيد الدولى لاحصاءات التربية التي تشتمل على التوضيح الهام التالى : « يعد متعلما وظيبفيا كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة ويقتضيها حسن سير الأمور فى جماعته ومجتمعه ويستطيع أيضا مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أصل تنمية الشخصية وتنمية مجتمعه ».[١٠٩]

ووفقا للتقديرات الأخيرة ، فإن عدد الأميين البالغة أعمارهم ١٥ سنة فأكثر وصل ١٩٨٠ الى ٨١٤ مليونا علي المستوى العالمى ، أى ما يقرب

من ٢٩٪ من عدد السكان فى هذه السن . وعلي الرغم من تحسن الوضع بشكل ملحوظ من حيث النسبة المئوية، إذ يقدر أن تنخفض من ٣٢،٥ سمة ١٩٧٠ إلى ٢٥،٧٪ سنة ١٩٩٠ ، فإن عدد الأميين سيرتفع نتيجة للنمو السكانى من ٧٤٢ مليونا سنة ١٩٧٠ إلى ٨٨٤ مليونا سنة ١٩٩٠ ، وسيوجد نتيجة لذلك عدد اضافى من الأميين يصل إلى ١٤٢ مليونا ، بينما يقدر عدد الذين سينضمون في نفس الفترة لفئة القادرين على القراءة والكتابة بما لا يزيد علي مليار . ويجدر التنبيه الى أن وضع النساء أسوا من وضع الرجال ، إذ تصل نسبة الأميين بينهم سنة ١٩٨٠ إلي حوالي ٣٥٪ فى مقابل ٢٣٪ للرجال وليس من المتوقع أن يؤدى التطور فيما بين ١٩٧٠ و١٩٩٠ الى احداث تغيير ملحوظ فى الفوارق بين الجنسين ، اذ تزداد هذه الفوارق كلما كانت نسبة الأمية أكثر أرتفاعا [١١٠].

وتوجد الغالبية العظمى من الأميين – حوالى ثلاثة أرباعهم – فى آسيا ، ويوجد خمسهم فى أفريقيا، بينما البقية فى أمريكا اللاتينية. ويبلغ عدد الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٩ سنة ٧٣ مليونا سنة ١٩٨٠ أى ٢١،٨٪ من السكان فى نفس هذه الفئة من السن . ولئن كان يمكن هنا أيضا أن نأمل فى تحسن الأوضاع تحسنا كبيرا من حيث النسبة المئوية ، إذ يقدر أن تكون ١٨،٤٪ سنة ١٩٩٠ فى مقابل ٢٦،٧ سنة ١٩٧٠ ، فان عدد الأميين سيرتفع مع ذلك من ٧١ إلى ٧٣ مليونا فى نفس الفترة ، وتبلغ نسبة الأميين بين الأناث سنة ١٩٨٠ ٢٧،٣٪ فى

مقابل ٦ر١٦٪ بين الذكور . وسيؤدى التطور [١١١] فيما بين ١٩٧٠ و ١٩٩٠ الى انخفاض نسبة الأميين بين الأناث من ٧ر٣٣٪ الى ٦ر٢٢٪ ويوجد حوالى ٧٥٪ من الأميين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ و ١٩ سنة فى آسيا [١١٢]، بينما يوجد خمسهم ٢٠٪ فى أفريقيا ، وتوجد البقية ٥٪ فى أمريكا اللاتينية . وهناك عشرة بلاد [١١٣] سيصل عدد الأميين الذين تتروراح أعمارهم ما بين ١٥ و ١٩ سنة الى أكثر من مليون فى كل منها فى ١٩٩٠ ، وبذلك يبلغ مجموع هؤلاء الأميين فى هذه البلاد فى نفس السنة ٥٨ مليونا أى قرابة ٨٠٪ من مجموع سكانها الأميين ويقدر أن يبلغ المجموع الكلى للأميين سنة ١٩٩٠ ٨٨٤ مليونا منهم أكثر من ٤٠٠ مليون ، أى أغلبية عدد الأميين فى العالم فى ١١ بلد فقط منها ٧ بلاد آسيوية ومن الملاحظ أن البلاد التي تستفحل فيها الأمية هى أيضا فى معظم الحالات أفقر البلاد وأعلاها معدلا من حيث النمو الديمقراطى [١١٤].

فإذا ما جئنا الى الوطن العربى وحده ، فسوف نجد أن معدل تعلم القراءة والكتابة فى المنطقة العربية قد قدر بنسبة ٢٨٪ لفئة العمر من ١٥ سنة وما فوقها فى عام ١٩٧٠ ، وقد تحسنت النسبة تدريجيا لتصل ٥ر٤٣ ٪ سنة ١٩٨٥ ونتيجة لاستراتيجيات التنمية الوطنية وسياساتها فى معظم الدول العربية ، من المتوقع أن يتحسن معدل محو الأمية بسرعة أكبر أثناء العقدين القادمين ليصل الى ٨ر٥٩٪ بنهاية القرن ، أى نحو آثنين من الأميين من كل خمسة أفراد ممن يبلغون من العمر خمسة عشر عاما ، أو

أكثر . غير أن معدلات تعلم القراءة والكتابة تتفاوت تفاوتا كبيرا فيما بين الدول العربية من ٤٪ الى ٧٠٪ سنة ١٩٧٠ ، ومن ٥٪ الى ٧٦٪ سنة ١٩٨٠ ، ومن بين ١٥ دولة تتوفر البيانات بشأنها ، يرتفع معدل محو الأمية فى أربع نقط إلي أكثر من ٥٠٪ سنة ١٩٨٠ ، كما يوجد تفاوت شاسع فى محو الأمية للرجال والنساء على التوالي بنسبة ٦ر٤٠٪ و ٠ر١٤٪ سنة ١٩٧٠ و٤ر٥٧٪ و ٧ر٢٩٪ سنة ١٩٨٥ ويوجد أيضا تفاوت كبير بين المناطق الريفية والحضرية بين مختلف فئات السكان الاجتماعية [١١٥] .

ولما كان مدي استيعاب التعليم الابتدائى لمجموع الاطفال يمثل مدى الجهد المبذول لسد المنبع الأساسى للأمية ، كان من الضرورى معرفة الموقف من هذه القضية . وهنا نجد أنه في عام ٢٠٠٠ سيتجاوز معدل القيد بالمدارس فى ١٧ بلد نسبة ٩٠٪ ، ولكن يظل الطريق طويلا أمام بعض البلدان الأخري . وتعود أوجه التفاوت على المستوى الاقليمى الى أن فى المنطقة ثلاث مجموعات فرعية تختلف مستويات الانجاز فيها :

أ - الدول التى بلغت فيها نسبة القيد أو تكاد ١٠٠٪ (الأردن / الأمارات العربية / البحرين / تونس / الجزائر / ليبيا / سوريا / العراق / قطر / الكويت / لبنان) .

ب - الدول التى تبلغ منها نسبة القيد أكثر من ٥٠٪ (چيبوتى /

المملكة العربية السعودية / مصر / السودان / عمان / المغرب / اليمن الجنوبي) .

جـ - الدول التي لا تزال نسبة القيد فيها أدني من ٥٠٪ (الصومال / موريتانيا / اليمن الشمالى) .

وفى البلدان الاقل حظا ، لا يكاد نمو معدل القيد بالمرحلة الابتدائية يواكب الزيادة فى السكان . بالاضافة الي ذلك هناك تردد طفيف على مستوى المنطقة فى معدلات الرسوب وزيادة فى النسبة المئوية للتسرب فى عدد من البلدان ، وتحسن هامشى فقط فى التحاق الفتيات بالتعليم ، حتي آن الفتيات ، بالاخص فى المناطق الريفية ، لا يزلن أقل الفئات انتفاعا بالتعليم المدرسى [١١٦] .

وقد كان من المتوقع أن ينخفض معدل أمية الكبار على مستوى المنطقة فيما بين عامى ١٩٧٠ ١٩٨٥ من ٥ر٧٥٪ الى ٤ر٦٥٪ ومن المتوقع أن يبلغ ١ر٤٠ سنة ٢٠٠٠ وعلى الرغم من الانحسار النسبى للأمية ، أى زيادة النسبة المئوية لغير الأميين الي مجموع السكان البالغين، فان الوضع بالأعداد المطلقة يتفاقم بشدة بسبب النمو السكانى ففى ١٩٧٠ بلغ عدد الأميين ٤٩ مليونا ، وكان من المتوقع أن يبلغ ٦١ مليونا فى ١٩٨٥ ويبلغ الرقم المتوقع لسنة ٢٠٠٠ نحو ٧٠ مليونا إلا إذا انعكست الاتجاهات الراهنة [١١٧] .

النسبة المئوية للأميين في البلدان العربية للبالغين ١٥ سنة فأكثر لعام ١٩٨٥ [١١٨]

م	البلد	بين الذكور	بين الإناث	ملاحظات
١	الجزائر	٣٧	٦٣٫١	
٢	مصر	٤١٫٤	٦٩٫٨	
٣	ليبيا	١٨٫٦	٥٠٫٢	سنة١٩٧٦
٤	المغرب	٥٥٫٢	٧٨٫٣	
٥	الصومال	٨١٫٦	٩٣٫٥	
٦	تونس	٣٢٫٢	٥٩٫٤	
٧	البحرين	٢٠٫٧	٣٥٫٩	
٨	العراق	٩٫٨	١٢٫٥	
٩	الأردن	١٣٫٤	٣٦٫٩	
١٠	الكويت	٢٤٫٣	٣٦٫٧	
١١	لبنان	١٤٫٣	٣١٫١	
١٢	قطر	٤٨٫٨	٦١٫٩	سنة ١٩٧٥
١٣	الأمارات	٤١٫٦	٦١٫٩	
١٤	سوريا	٢٤٫١	٥٦٫٧	
١٥	اليمن الديمقراطية	٤١٫٤	٧٤٫٨	
١٦	اليمن الشمالية	٧٣٫١	٩٦٫٩	

وإذا كانت هذه هي الصورة الكمية لأوضاع الأمية فى الوطن

العربى وموقعها من القضية على المستوى العالمى ، يبرز التساؤل عن خطورة هذا الوضع على الأمن القومى عامة والثقافى خاصة والتربوى بصفة أخص [١١٩] ؟

ان استعراضنا لمجمل نشأة الحضارات يدلنا على أهمية الكتابة فى تكوينها وتطويرها باعتبارها الأداة لتدوين الخبرات الانسانية وتراكمها ولتجديدها وتحقيق ملائمتها واقتران اختراع الكتابة بتطور تقنيات أخري أدت الى نمو الحرف والصناعات وتوزع العاملين عليها وتنوع الأعمال فى المجتمعات وتكون المدن والحواضر . واذا كان للكتابة واتقانها تلك الأهمية في الماضى ، فما أحري أن تزداد هذه الأهمية كلما تعقدت الحضارة وتعددت معارفها وشهدت تفجر المعرفة والتقنية فيها كما هو الشأن فى الحضارة المعاصرة فالقراءة والكتابة عنصر أساسى فيها .

ثم أن التسليم بحقوق الانسان الأصيلة على المستوي العالمى واقرار لوائحها فى مطلع أعمال منظمة الأمم المتحدة ١٩٤٨ وبينها حق التعليم ، وتطلع الشعوب بعد استقلالها الي استمتاعها بتلك الحقوق الأنسانية بعد طول حرمان منها في عهود الاستعمار والتبعية ومساعى الدول المتنامية لنشر التعليم وتوفير تكافؤ الفرص والمساواة فيه بين أبنائها ، جميع ذلك يجعل استمرار حرمان بعض الفئات من حقها في التعليم ترسيخا للتخلف واخلالا بمبادىء العدالة والمساواة وبأسس الديمقراطية وجورا علي الإنسانية [١٢٠].

والتحرر من الأمية يزيد من درجة الحركة السياسية حيث يأخذ المتعلمون بمحاورة بعضهم البعض من جهة ويناقشون رجال السلطة السياسية من جهة أخري فى حل القضايا الداخلية والخارجية التي تهم مجتمعهم وتقرر طريق مسيرته أو ترسم نمط تفاعلة وتبادل علاقاته مع المؤسسات السياسية والقرارات التي تتخدها وتصدرها وترفع بذل الجدلية السياسية والاجتماعية والحوار الديمقراطى ، الأمر الذى يزيد من درجة مساهمة ومشاركة المتحررين من الأمية في صنع القرارات وتنفيذها فى مختلف المجالات على المستويات السياسية والادارية والجماهيرية المختلفة بحيث تصبح هذه القرارات أقرب الي الصواب وتحقيق الأهداف المرجوة منها وبذلك يؤدى محو الأمية الحضاري الى تدريب وتأهيل المتحررين من الأمية علي القيادة والحكم وصنع القرار والأسهام بازالة رواسب الجمود السياسى المنحدر إليهم فى النظم العشائرية الأبوية والأساليب البيروقراطية المكتبية المتحجرة والأنماط الاجتماعية المتخلفة من عهود السيطرة الأجنبية والتبعية الاقتصادية والسياسية والتخلف الاجتماعي والسياسى بصورة تدريجية بحيث يعوض المتحررين من الأمية سنوات التخلف الديمقراطى [١٢١] .

والعائلة المتعلمة والمثقفة هي الخلية السليمة فى البنية الاجتماعية خاصة اذا استندت على اسس علمية ومبادىء موضوعية تمس حياتها العامة والخاصة فتؤثر فى تركيبها ووظائفها وعلاقاتها القرابية ونظام زواجها وسكنها وتؤثر أيضا على أساليب تنشئتها وتربيتها الاجتماعية وعلي

علاقات أفرادها وأحدهم بالآخر خصوصا العلاقات بين الزوج والزوجة وبين الأبناء والآباء أو بين الأمهات والبنات (١٢٢) .

ومن جهة نشاهد أن العائلة المثقفة والمتحررة من الجهل هى العائلة التي تزود أبناءها بطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية والصحية والجيدة ، حيث تلقنهم وتصب فى عروقهم السلوكية والاخلاقية النموذجية التي يعتمدها المجتمع اضافة الى أنها تدفعهم وتشجعهم على الدراسة والسعى والاجتهاد والاستفادة من المؤسسات الثقافية والتربوية لكى يكونوا مزودين بالعلم والمعرفة ويحملون الاختصاص والخبرة والكفاءة التى تساهم في تطوير المجتمع وتقدمه وفى نفس الوقت تساهم فى تطوير نوعية العائلة كمنظمة اجتماعية مهمة من منظمات المجتمع (١٢٣) .

كذلك فإن عملية محو الأمية الحضارية تلعب الدور القيادى فى تغيير البناء الطبقى فى المجتمع وتساعد على تسريع عملية الانتقال الاجتماعى بحيث يصبح المجتمع معتمدا أو قائما على مبدأ المساواة والحرية والعدالة الاجتماعية ، فانتشار الثقافة والتربية والتعليم بين الجماهير خصوصا الطبقات العمالية والريفية الكادحة التى تشكل حوالى ٧٠٪ من مجموع السكان لا بد أن يقلل الفوارق بين هذه الطبقات المهنية والمتوسطة ، وهذا يحقق الانسجام والتعاون بين شرائح وفئات المجتمع ويقضى على ظاهرة الصراع الطبقى والاستغلال الاجتماعى (١٢٤) .

واذاكانت هناك خطط ومشروعات واستراتيجيات قد وضعت لمحو الأمية في الوطن العربى الاأن هناك عددا غير يسير من المعوقات التى لعبت – ومازالت – دورا سلبيا على تلك الجهودوتبطىء من حركة سيرها ، منها (١٢٥) .

أ ـ تتسع مساحة الوطن العربى لتتجاوز ١٣ مليون كيلو متر مربع، شاملة مساحات شاسعة محتوية على مناطق تخلخل سكانى كبيرة، ويشكل هذا مؤشرا يعرض أية استراتيجية شاملة إلى مشكلات وقيود اذا وضعت خطوطها فى شكل خطوط حركة جامدة ، كذلك فانه مؤشر يتطلب تعبئة موارد مالية وبشرية كافية .

ب ـ تتناقص نسبة سكان الريف تدريجا بالنزوح إلى المدن نتيجة عملية الطرد من المناطق الريفية والجذب فى المناطق الحضرية ، دون تزويد هؤلاء النازحين من الريف والبادية إلى المدن بالمهارات اللازمة لوظائف ومهن تقليدية وقيم وعلاقات سكن المدن وتتركز هذه الهجرات النازحة حول أطراف المدن فى شكل مناطق تجمع بشرى متخلفة ومكتظة وتحمل معها هذه النسبة النازحة عدة مشكلات تتطلب تخصيص جهد استراتيجى (١٢٦) .

جـ ـ ارتفع معدل النمو السكانى فى الوطن العربى الاجمالى إلى ٣ ٪ سنويا مع اختلاف فى هذه النسبة بين الأقطار العربية . ويمثل

هذا النمو السكانى وما يرتبط به من انحياز الهيكل العمرى نحو فئة صغار السن عبئا كبيرا على امكانية التنمية الشاملة فى الوطن العربى كما يمثل قيودا على امكانات تخصيص موارد أكبر لمشروعات التعليم ومحو الأمية متنافسة مع سائر قطاعات النشاط الاقتصادى والاجتماعى . كما يمكن أن يمثل عدم القدرة على استيعاب هذه الأعداد الكبيرة فى فئة السن ٥ ـ ١٤ سنة فى المرحلة الأولى مدخلات جديدة إلى مشكلة الأمية [١٢٧] .

د ـ أثرت الأوضاع الاجتماعية والعلمية والتكنولوچية الساكنة التى سادت لفترة فى أقطار الوطن العربى على عدم الحماس لمحو الأمية ، نظرا لعدم تحدى علاقات العمل سواء الزراعية أو الحرفية لمستويات العمل القائم ، اضافة إلى المناخ الثقافى السائد ، الأمر الذى لم يؤد إلى تكوين دافعية كافية لدى الأميين لمحو أميتهم ، وتوافر قدر من السلبية بينهم ، سواء تمثلت فى عدم اقبالهم على الالتحاق بتنظيمات محو الأمية ، أو تسربهم منها بعد التحاقهم بها أو انخفاض معدلات النجاح [١٢٨] .

هـ ـ هناك انفصال بين حركة محو الأمية وأنظمة التعليم النظامى سواء من حيث مدخلات نظام محو الأمية أو مخرجاته ، فلا توجد جهود منسقة للتغلب على مشكلة الأطفال الذين لا تتاح لهم فرص التعليم الابتدائى وكذا لا توجد جهود منسقة لاستكمال تعليم من

محيت أميتهم فى بعض قنوات التعليم المنظم ، عدا بعض جهود تبذل فى بعض الأقطار العربية (مثل التعليم الموازى) ، وعامة لا توجد خطة واضحة للتنسيق بين أنشطة محو الأمية وأنشطة التعليم النظامى (١٢٩) .

و - رغم التطورات التكنولوچية الحديثة فى ميدان الاتصال والتواصل مازالت أساليب العمل فى محو الأمية تقليدية ونمطية ، ولم تستخدم بعد فى حركة محو الأمية الأساليب المبتكرة التى تطورت فى هذا الميدان (١٣٠) .

٧ - التجزئة :

لا أظن أن القارىء بحاجة إلى حديث " جديد " عن الدواعى والمقومات التى من شأنها أن تجعل بلدان المنطقة العربية أمة واحدة ، إذ لا جديد يمكن إضافته إلى هذا الكم الهائل من الكتابات التى تناولت هذا الموضوع وخاصة فى النصف الثانى من خمسينات القرن الحالى . .

وعلى الرغم من هذا الوضوح الشديد الذى اكتسبته قضية الوحدة العربية من حيث البحث والاعتراف والتقدير والتحليل ، فان لمحة سريعة إلى واقع الممارسات ينبىء بما يثير الهلع والذعر حقا ، وإن كانت حدته قد خفت إلى حد ما فى الشهور الأخيرة . .فالتشرذم والتجزئة ، والمعارك الكلامية التى تنقلب أحيانا إلى رفع السلاح والتكفير السياسى عبر

البيانات والتصريحات على صفحات الجرائد والمجلات ، وعبر ميكروفونات الاذاعة وشاشات التلفزيون تقف بكل أسى ضد « الحلم » و « الأمل » وتهدد بما لا يدع مجالا للشك الأمن القومى العربى . وهنا بالذات نستطيع أن نجد التعليم فى قلب الدار ، سواء بتكريسه - كرها - لعوامل التجزئة ، أو بامكاناته - أملا- فى شق الطرق واقامة الجسور بين المواطنين .

والسمة الأساسية للعلاقات العربية هى عدم استقرارها ، وتغيرها السريع من حال إلى حال والانتقال فى بعض الأحيان من النقيض إلى النقيض فى فترة زمنية قصيرة نسبيا (فى عام ١٩٧٩ ـ مثلا ـ انتقلت العلاقة بين اليمن الشمالى واليمن الجنوبى من حالة قتال على الحدود ، إلى الحديث عن الوحدة بين القطرين) ، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الأنظمة السياسية وتمركزها حول أشخاص فى أغلب الأحيان .

ودارت الخلافات العربية عموما حول عدة محاور (١٣١) :

- محور طبيعة النظام الاجتماعى (الرأسمالية والاشتراكية)
- محورالسياسة الخارجية (الأحلاف وعدم الانحياز)
- محور الوحدة العربية (مدى الجدية فى السعى إليها)
- محور إسرائيل (أساليب المواجهة لحل المشكلة)

ومن الظواهر التى برزت فى النظام العربى فى السنوات الماضية والتى حالت دون قيام تحالفات خلالها،ظاهرة تشابك المصالح المتعارضة ، فالدول الغنية تشترك فى مصالح أساسية ، مثل أسعار النفط وسعر الدولار و المعونات الأخرى ، بينما تتعارض وأحيانا تتناقض أفكارها وممارساتها السياسية فى ميادين أخرى . وبعض الدول الغنية يجد نفسه على وفاق واتفاق مع دول عربية افريقية ، خاصة فيما يتعلق بعلاقات النظام مع دول خارجية ، أو فيما يتعلق بسياسات دول أخرى فى النظام (١٣٢).

أما التحدى الطائفى ، فانه يثير قضايا جوهرية تتعلق بانتماءات الانسان العربى والمجموعات البشرية العربية ، بمعنى آخر يثير قضايا تتعلق بالهوية وبجوهر القضية القومية وبشرعية النظام العربى المتمثلة فى تأكيد الميل الخارجى لاعتبار النظام العربى شكلا مصطنعا من أشكال التفاعلات السياسية ، وليس تعبيرا عن مظاهر الفكرة القومية التى تسبق الوحدة السياسية (١٣٣) .

ان توفر وضعية وحدوية لا تكون كافية أبدا وبأى شكل إن لم تقترن بالوعى الوحدوى العلمى المنظم الذى يدرك أن الظاهرة التى يدرسها تخضع لقوانين موضوعية يجب عليه الكشف عنها والعمل معها وفى ضوئها اذا هو أراد تحقيق قصده أو الدفع الفعال نحو مشروع الوحدة ، وغياب وعى مثل هذا النوع ، قاد العمل الوحدوى إلى طريق مسدودة ، والطريق المسدودة لا تعنى فقط طريقا لا تقود إلى الوحدة ، بل شل الطاقات التى

يمكن لهذا العمل اعتمادها ، لأن تعبئتها بشكل فعال ، تستحيل عند تكاثف ضباب الغموض على طريق الوحدة [١٣٤] .

ولما كان الوعى الوحدوى يتحرك فى دنيا فكرية بعيدة عن النهج العلمى ، فقد أصبح العقل العربى فريسة تجزيئية قاتلة ، جعلت مواقفه وأعماله غير منسجمة ومتناقضة سريعة التحول والعطب ، لهذا كان الوعى يجد نفسه متذيلا بذيل الواقع ، يركض وراءه ، يتغير بتغيره ، ينساق فجأة من موقف إلى آخر ، ينجرف مع اندفاع الأحداث الآنى ، ويعمل دائما فى ظل عموميات مجردة لا تتصل بحركة الواقع ، لهذا عجز هذا الوعى عن تطويع الأحداث فى خدمة الوحدة ، ولم يعرف كيف يفيد من أو يستخدم الوضعية الوحدوية التى توفرت له [١٣٥] .

ومن المعروف أن الجماعات العربية ظلت تحيا عبر قرون عديدة متواصلة فى اطار سلوك تقليدى يدور ، فيما يدور عليه ، على انتماءات وولاءات ثابتة مستقرة واضحة المعالم تركز على القرية ، والعائلة ، والقبيلة، والطائفة ، والجماعة الاثنية ، وغيرها من الأشكال المحلية ، ولقد ساعد على استمرار هذه الانتماءات والولاءات ، استقرار التركيب الاجتماعى والاقتصادى واستمراره [١٣٦] .

وعلى الرغم مما شهده العالم من حركات تغيير كبرى فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية واتصال الوطن العربى بها ، الا أن

جماعاته ـ فى الغالب والأعم ـ ظلت أسيرة الانتماءات والولاءات التقليدية. وعندما تسود مجموعة من الروابط الأولية سلوك الفرد ، تشمل جميع أبعاد شخصيته ، وتمتص فى معناها وتركيبها معنى وتركيب الحياة الاجتماعية بالنسبة إليه ، فان هذا الفرد يعجز سيكلوچيا عن معاناة أى شعور جماعى عام مجرد أو الاسهام جديا بعمل قومى (١٣٧) .

ولما كان النفط هو المحرك الأول للنظام الاجتماعى العربى الجديد ، فقد نتجت عنه توترات جديدة ،وانبعثت فى ظله توترات نوعية كانت مستكنة فى الأعماق ، كما أنه كشف مدى عجز النخب الحاكمة عن معالجة التوترات القديمة والحديثة على السواء وفضلا عن ذلك ، فان الطموحات التاريخية العظيمة التى تجيش فى صدور أبناء الأمة العربية ، من وحدة ، وتحرير فلسطين ، وتحقيق الاستقلال الحقيقى ، كلها ظلت معلقة بين السماء والأرض ، دون أن تجد طريقها إلى التحقيق (١٣٨) .

وان دراسة لمؤشرات النمو فى الوطن العربى فى العقدين الأخيرين ، تكشف عن عدد من النتائج نشير إلى اثنين منها بإيجاز شديد (١٣٩) :

أولا : هناك نظام للتقسيم الطبقى داخل المنطقة العربية ينطوى على تفرقة حادة من حيث الثروة المالية بين " أغنى الأغنياء " و " مناضلو الوسط" ، ثم البلدان العربية الفقيرة .

ثانيا : نتج عن معدلات النمو كذلك تشوهات هائلة فيما بين

الأقطار العربية وفى داخل كل قطر على حدة ، ذلك أن الأغنياء من حيث الثروة على صعيد الوطن العربى الكبير ، هم فقراء فى كل شىء آخر تقريبا: فى القوى العاملة والتطور الاجتماعى ، وتنويع القاعدة الاقتصادية، والقدرات العسكرية . ومن ناحية أخرى ، هناك بعض البلدان المتوسطة ، بل والفقيرة (مصر مثلا) تملك ، رغم تواضع ثروتها ، ورغم قسوة مشاكلها الاقتصادية ، مزيدا من امكانات قوة العمل ، والتكوينات الاجتماعية الاقتصادية ، وسبل التنويع الاقتصادى والقدرات العسكرية . هذه التشوهات ، ينبثق عنها ، بالضرورة ، نظام عربى مفعم بمصادر من التوتر السافر !

ان المفارقة السوسيولوچية الساخرة فى هذا كله تتمثل فى أن النمو الاقتصادى للوطن العربى قد أدى إلى نمو الطبقة الوسطى الصغيرة وطبقة البروليتاريا الهلامية فى المدن . لكن هذا النمو لم يصحبه القدر المطلوب من العدالة الاجتماعية والديمقراطية السياسية، أو تأكيد الأصالة الحضارية، من هنا فهذه الطبقات المتنامية يزداد سخطها يوما بعد يوم ، ويتضاعف استعدادها لتقويض أركان النظام الاجتماعى العربى الراهن من الأساس[١٤٠] .

ولقد كشفت دراسة هامة عن (اتجاهات الرأى العام العربى نحو مسألة الوحدة) عن سيادة اتجاه التمركز حول الذات ، بالنسبة لكل المجموعات القطرية تقريبا . بعبارةأخرى ، هناك اتجاه غلاب نحو تمجيد الشعب الذى ينتمى إليه المبحوث واعتباره أفضل الشعوب على الاطلاق ،

ولا شك أن هذا الاتجاه بالغ الضرر ، وانعكاساته على قضية الوحدة العربية مباشرة ، فحين يصبح الشعب الذى ننتمى إليه هو البداية والنهاية ، فمعنى ذلك قصور النظر عن رؤية الإيجابيات فى باقى أقسام الشعب العربى . وقد يؤدى هذا الاتجاه - اذا استمر على ما هو عليه - إلى ترسيخ الاتجاهات الاقليمية فى وجدان المواطنين العرب [١٤١] .

وهذا الاتجاه نحو (التمركز نحو الذات) لو تعمقنا البحث لأدركنا أنه فى الواقع محصلة سياسات تعليمية واعلامية وثقافية تتبعها الأقطار العربية فى الوقت الراهن .

وقد كشفت بعض البحوث التى أجريت على الاذاعات العربية على سبيل المثال ، إن هذه الاذاعات تكاد أن تكرس الانفصال القائم ولا تعمل من أجل الوحدة وكان من نتائج احدى هذه الدراسات التى قامت على أساس متابعة ما تقدمه نشرات الأخبار فى بعض الاذاعات التى تيسر للباحث الاستماع إليها على مدى شهر كامل هو أبريل ١٩٧٨ :

أ - لم تعد القضية القومية العربية تعتمد على أساس واحد فى النظر إليها ، وإنما أصبحت اجتهادات وتفسيرات مرتبطة بفلسفة الحكومات القائمة .

ب - الانعزال والانغلاق إلى الداخل ومحاولة من كل قطر للسيطرة الاعلامية على عقل المستمع .

جـ - الانقسام الصريح الذى انتهت اليه الاذاعات العربية ، يتجه بعض الأقطار إلى العالم الغربى ، ويتجه بعضها إلى المعسكر الشرقى ، مع وجود أقطار أخرى تحاول بقدر الامكان أن تتبع الطريق الوسيط .

د - العداء الصريح بين هذه الإذاعات ، والذى وصل إلى حرب إعلامية مبنية بوضوح شديد على الاتجاه السياسى الذى يسود كل قطر أو الذى يتحول إلى نقمة على المستمع العربى بسبب انتفاء الموضوعية أمام الرغبة فى التشهير السياسى بالمخالفين .

هـ - تحاول بعض الإذاعات العربية تغييب القضايا القومية عن ذهن المستمع وبالتحديد قضية الثورة الفلسطينية ، ونقل القضايا العربية عامة إلى الدرجة الثالثة من الاهتمام ، والعمل على تقريب اهتمام المستمع إلى قضايا خارجية تتعلق بالعالم الغربى الذى تأخذ أخباره المحل الأول من الاهتمام [١٤٢] .

ولأن الجميع يؤمنون بأن (الوحدة الثقافية) أساس هام ورابطة قوية يمكن أن تتيح فرصا للتفاهم المشترك ، ولغة عقلية تقرب وتجمع ، اندفعت جهود كثيرة على هذا الطريق بالذات فى محاولة لسد الثغرات وتجاوز عوامل التجزئة ، وساعد على ذلك أيضا أن طرح هذه المسألة كان بالفعل أكثر منالا من غيره نظرا لطبيعتها المعرفية التى تتيح امكانية تقديمها

كمسألة لا علاقة لها بالسياسة ·

ومع ذلك ، وعلى الرغم من كل الصخب الإعلامى الذى يرافق طرح هذه المسألة واقامة المؤسسات الخاصة بها ، تدل المعطيات المتعلقة بالواقع ، على أن معظم التوصيات والنداءات والمخططات والاستراتيجيات ، وحتى الاتفاقيات ، التى تم التوصل إليها كمنطلقات اعتبرت ملائمة لتحقيق "وحدة ثقافية " لازمة وسابقة على الوحدة الشاملة ، لم تجد طريقها إلى الواقع الملموس – كظاهرة عامة - وبقيت فى معظمها حبرا على ورق ، بينما تسود الواقع التربوى العربى مظاهر التجزئة والتفتيت ، سواء على مستوى الداخل أو الخارج ، ومن حيث الشكل أو المضمون (١٤٣) ·

ولعل ما يوضح ذلك،ما يذكره أحد الباحثين العرب حين كتب « اذا ألقينا نظرة على كثير من التشريعات والبرامج التعليمية القائمة فى الوطن العربى ، لاحظنا ملاحظة مذهلة ، وهى أن هناك مفارقة كبيرة جدا بين ما يكتب وينص عليه وبين ما يمارس ويفعل يوميا في كثير من أجزاء وطننا العربى ، كثير من المناهج والتشريعات أو البرامج تكرس الكيانة والقطرية فى نفوس الناشئة وفى مسيرتهم حتى بعد انتهاء حياتهم الدراسية · كثير من التشريعات تعتبر العمل للوحدة معارضا للشرعية الدستورية وكيان الدولة ، وقد جرت محاكمات لكثير من الوطنيين وللطلاب فى كثير من أقطار الوطن العربى ، وكان عنصر الاتهام فيها أنهم يعملون ضد الشرعية الدستورية ، ويهددون كيان الدولة ، من حيث أنهم يرتبطون بمحركات ذات

امتداد خارج ذلك القطر ، ومن حيث يدعون للوحدة العربية فى الوقت الذى تنص الدساتير علي أن هذا القطر أو ذلك جزء من الأمة العربية [١٤١] .

وبعد أن نوه الدكتور مسارع الراوى بجهود الأجهزة الثقافية فى جامعة الدول العربية فى التصدى لمشكلات التعليم فى الأقطار العربية ، مما كان له - كما يقول - آثار ملموسة فى تجويد التربية وتجديدها فى الوطن العربى والتقريب بين الأنظمة التعليمية فى الأقطار العربية ورسم السياسات والخطط التربوية القطرية ، بعد أن ذكر هذا استدرك قائلا « الا أن مردودات نشاط المنظمة لم تكن بمستوى الآمال المنشودة والأهداف المرسومة فى المواثيق بين توحيد وتكامل فى القضايا الأساسية تمكينا للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربى كأساس للوحدة الشاملة »،ويضيف الى هذا ثغرة أخرى « ثم أن نتائج هذه الانجازات لم تساير الاتجاهات المتضمنة فى التوصيات التى صدرت ، بل ان كثيرا من التوصيات بقيت بعيدا عن حيز التنفيذ [١٤٥].

ترى ما هو تفسير ذلك ؟

لقد درجت العادة فى محاولات التفسير الى رده لأسباب قائمة على مستوى التنفيذ ، أى الى عدم التزام الدول العربية كأنظمة حكم بسياسة تربوية وحدوية فاعلة علي مستوى ممارستها التربوية ، علي الرغم من وجود توصيات او نداءات أو ستراتيجيات ينظر اليها - كمسلمة - علي أنها

جديرة فيما لو نفذت ، بتحقيق الوحدة الثقافية المطلوبة ، لكن مسارع الراوى يذكر فى حديثه بهذا الشأن وعن دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم « لعل السبب الرئيسى هو أن مهمة المنظمة هى التنسيق بين الأقطار العربية، أما اتخاذ القرارات السياسية فى اعتماد السياسة التربوية ووضع الخطط التربوية التى تخدم مضمون الوحدة العربية فهى من صنع الحكومات العربية ان مهمة المنظمة هى مهمة فنية فحسب ، يحكمها ويؤثر فيها وفي مجالات عملها القرار السياسى ، كما تحكم السياسة واتجاهاتها فى صياغة الأهداف التربوية فى كل قطر عربى علي انفراد » [١٤٦] .

ومن المهم الانتباه الي ما فى هذا التفسير من منطق ، حيث ان المشكلة فى كثير من التفسيرات الأخرى أنها تنطلق من رؤية مثالية للمجتمع وبالتالي للتربية يتم معها تخطى الوضع السياسى الحالى للدول العربية (كمحدد مباشر لقرارات تغيير من حيث هى دول مستقلة تختلف أنظمتها السياسية حتي التعارض أو التناقض مع كل ما يحمله هذا الوضع من صراعات وانقاسامات داخلية وخارجية ظاهرة أو مضمرة لينظر الى التربية ضمنها علي أنها قوة سحرية خيرة تهبط من عالم الغيب لتنشر علي الأرض السلام وتعلم الانسان ما لم يعلم [١٤٧].

ويحتاج الأمر بنا الي بعض الأمثلة لمظاهر التعدد فى التعليم العربى:

أ - فعلى الرغم من أن بلدان الوطن العربي تكاد تتوحد بالنسبة

لعدد سنوات السلم التعليمى فى نطاق ما بين ١١ - ١٢ سنة تمتد من سنة الانتساب الي المرحلة الابتدائية وتنتهى بنهاية المهلة القانونية ، الا أنها تتباين فيما بينها بالنسبة للتقسيمات المرحلية ، دون أن تكون هناك مبررات موضوعية فى بنية البيئة الاقليمية نفسها تبرر هذا التقسيم أو ذاك، فهناك تقسيم الى ٦+٣+٣ وآخر ٨+٣ وثالث ٥+٤+٣ ، ورابع ٤+٤+٤ [١٤٨]، كذلك تتعدد أساليب الأنتقال بين المراحل وشروطه ، فقد يجرى الانتقال من المرحلة الأبتدائية الي المتوسط بامتحان نقل (تونس) أو بشهادة التعليم الابتدائى الرسمي (المغرب) أو بامتحان مدرسى (سورية) وفى نهاية المرحلة الاعدادية يشترط للانتقال الى المرحلة الثانوية العامة شهادة اتمام الدراسة الاعدادية (البحرين - قطر - مصر - ليبيا - عمان - سوريا - العراق ، ... ، وهكذا.

إن التنويع تربويا مبدأ لا غبار عليه بشرط أن يكون المقصود به التلاؤم مع ظروف بيئية خاصة ، كما نقول بالنسبة لبيئة زراعية وأخرى صحراوية وثالثة صناعية فى بعض الجوانب ولا نظن أن مثل هذه الأساليب للانتقال بين المراحل والتقسيمات المرحلية تعكس شيئا من ذلك ومع هذا فضررها كبير عندما تضطر ظروف طالب الى الانتقال للأقامة والتعليم من بلد عربى لآخر نظرا لما يسببه هذا من مشكلات ، وقد تنبه تقرير المنظمة الي هذا فقال :

« نجم عن تلك التعديلات والفروق بين السلالم التعليمية للأقطار

العربية تفاوت فى بنى التعليم سيظهر وضوحا ورسوخا على مر الزمن بحكم أن باب الاجتهاد مفتوح لكل قطر فى تعديل سلمه التعليمى مما خلق في الوقت الحاضر ، وسيخلق في المستقبل أنظمة تعليمية متعددة تبعد كل قطر عن شقيقة وتسىء الى وحدة التربية وترسخ التجزئة ، وتؤدى الى صعوبات فى العمل العربى المشترك فى نطاقها وتخلق حواجز وصعوبات للدارسين من حيث الانتقال وتعادل الشهادات بين الاقطار العربية ، وأهم من ذلك ستكون هذه الفروق حجر عثرة فى سبيل أى عمل تربوى وحدوى مشترك [١٤٩].

وتشير دراسة أخرى للمنظمة عن التعليم الثانوى من ناحية (التشعيب) [١٥٠] :

أ - الاختلاف بين النظم التعليمية للمرحلة الثانوية في عدد الشعب للتخصص وفى طبيعة المواد التي تدرس بها.

ب - عدم الاتفاق على عدد الحصص الاسبوعية لمواد الدراسة الكلية إذ تترواح ما بين ٣٠ حصة و٤٧ حصة أسبوعيا.

جـ - اختلاف فلسفة وأهداف التشعيب التى تبدو فى التفاوت الكبير في عدد حصص التخصص ، إذ يترواح عدد حصص الآداب والعلوم الانسانية ما بين ٦١ و٩٧٪ وحصص العلوم والطبيعة والرياضيات ما بين صفر و ١٩٪ من عدد الحصص بالشعب الأدبية ، بينما يترواح عدد حصص الآداب والعلوم الأساسية ما بين ٣٠ - ٤١٪ وحصص العلوم العملية والطبيعية والرياضيات ما بين ٣٠ و٧٣٪ من عدد الحصص الكلية بالشعب

العلمية.

د - فى الوقت الذى لا يتعرض فيه طالب الشعب الأدبية لدراسة العلوم العملية والطبيعية والرياضيات فى بعض أنظمة التعليم الثانوى ببعض البلاد العربية كما في البحرين وليبيا والسعودية وقطر (شعبة آداب / فرنسي) ولا تزيد هذه النسبة عن ١٩٪ كما فى الأردن ، تصل نسبة ما يدرسه طالب الشعب العلمية من المواد الأدبية والعلوم الأساسية (إلى ما يقرب من ٤٦٪ من المجموع الكلى للحصص كما فى قطر.

وهكذا إذا أخذنا نفتش بعين الباحث المدقق ، والمحلل المتعمق ، فسوف نجد أن كثيرا من نظم التعليم العربي واتجاهاته ، بدلا من أن تعمل على تذويب الفوارق التى اصطنعها الاستعمار ، وتلك التي ترسبت خلال عهود التخلف ، إذا بها تعمق هذه الفوارق وتزيد منها ، ذلك لأن العوامل القطرية مازات أقوى بكثير من العوامل القومية فى تعزيز وجهة التغييرات والاصلاحات التي تحدث فى مختلف أقطارنا [١٥١] ، ومازال الدور المنوط بأجهزة التوحيد بحكم طبيعة تكوينها وحدود مسئولياتها يقف بها عند حد البحث العلمى والدراسة الفنية.

وإذ تتراكم الدراسات والبحوث المتعلقة بالوحدة الثقافية . وكذلك الاتفاقات والمعاهدات ، فى نفس الوقت الذى تسعى فيه كثير من الأنظمة العربية على مستوى الفعل والتطبيق الى اقامة الحواجز والمواقع ، تبرز

صورة من صور الخلل الهيكلى فى الأمن القومى العربى من خلال هذا التشتت والتجزوء فى النظم التعليمية وما يؤدى اليه هذا من اضعاف واضح للمشروع الوحدوى.

٨ - البحوث المشتركة :

لا يكاد يختلف أحد من المطلعين على ديناميكية البحوث العلمية فى الدول المتقدمة ، ان قدرا كبيرا من علنية المعلومات ضرورى لسير عجلة البحوث وأن الفائدة التى تنجم من ذلك تفوق الفوائد المؤقتة التى تنتج من الاستئثار بمعلومة جديدة ، ولكن هذه العلنية ليست مطلقة ، كما أن قدرها المفيد يختلف بطبيعة موضوعات البحث . ومن المعروف أن أموالا طائلة تنفقها المؤسسات الاجنبية للابقاء على بعض الأسرار فى مجال العلوم البحتة والتطبيقية .

أما بالنسبة للدول النامية التى تسعى قوى خارجية للتحكم فيها واستغلال طاقاتها فيصبح الحصول على معلومات دقيقة عن خصائص هذا المجتمع والقوى السياسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية التى تحركه هدفا لهذه الدول الأجنبية ، كما يصبح الحصول على نفس هذه المعلومات واجبا قوميا يمكن الدولة والمجتمع من الانطلاق به إلى آفاق جديدة ومن تحسين نوعية حياة الفرد العادى بالمجتمع [١٥٢] .

كذلك لا بد لنا هنا من التفرقة بين نوعين من البحوث المشتركة ،

النوع الأول ـ ولا نعتقد أنه كثير ـ هو البحوث التى تتم فى مجال الفروع الأساسية للعلم (كالطبيعة والكيمياء والأحياء والطب والرياضيات ...الخ) ، وأغلب الظن أن هذا النوع من البحوث لا غبار عليه حينما يكون موضوع البحث قضايا فنية وعلمية بحتة . هنا نجد أن ثمة افادة تحققها بلادنا ، خصوصا اذا كانت هذه البحوث تتم مع معاهد عليا وجامعات كبرى ذات باع طويل فى مجال البحث ، فالتعاون العلمى هنا أمر ضرورى ، لأن العلم بطبيعته تراكمى وتبادلى فى نفس الوقت . وهذا النوع من البحوث يفتح نوافذ صحية على نواحى التقدم العلمى والتكنولوچى المعاصر ويجعل العلماء العرب مواكبين ومشاركين فى هذا التقدم .

اما النوع الثانى من البحوث التى تتم فى مجال العلوم الاجتماعية تحت عناوين براقة وحجج قد تبدو لأول وهلة وجيهة ، ولكنها ربما تكون غير ذلك ، وهى بحوث تتوجه أساسا نحو توصيف المجتمع العربى ، وحصر مشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والتعرف على ما به من موارد واختناقات ، وهذا النوع من البحوث ، يمثل الجزء الأكبر من ظاهرة البحوث المشتركة [١٥٣] ، فلماذا ؟

لكى نقف على الاجابة عن هذا السؤال ، فعلينا دراسة وثيقة هامة نشرت مجلة الاهرام الاقتصادى المصرية فقرات خطيرة منها [١٥٤] ، وهى تتعلق بمؤسسة (راندة) ، وهى من المؤسسات المرتبطة ارتباطا وثيقا

بالبنتاجون . والوثيقة تدور حول دراسة المظهر السياسى والاقتصادى للشرق الأوسط ، وجاء فى مقدمة هذه الوثيقة :

" إن برنامج الابحاث المقترح ، هو تأمين فهم للحقائق الاقتصادية والسياسية المرتبطة بالحياة فى الشرق الأوسط ، يكفى ليؤمن احكاما جادة للسياسة فى المنطقة .. انه من المقترح ايضا ، بالاضافة الى ايلاء اهتمام خاص للمسائل الاقتصادية تمييز وتقييم الميزات السياسية والاقتصادية للمنطقة والمناطق الأخرى فى العالم المرتبطة بها .." .

وفى تحديد وضبط الاهداف ، تذهب الوثيقة إلى الآتى :

" بالنسبة للهدف الحالى ، فان اصطلاح (الشرق الاوسط) يمكن ان يستخدم لتحديد قلب المنطقة ، من مصر إلى العراق ، ولكن احيانا لتحديد منطقة أوسع ، من مراكش الى ايران . ان اهتمامنا الاساسى منصب على البلدان الداخلة فى الصراع العربى الاسرائيلى ، ومع ذلك فانه ـ بالنسبة لمواضيع معينة ـ فان الاهتمام يجب أن يوجه الى بلدان مجاورة مثل ليبيا والجزائر ومراكش وتركيا وبلدان أخرى فى العالم .

ليس من المطلوب اجراء بحوث عميقة لتمييز قضايا التطورات الاقتصادية ، والسكان ، والماء ، والزراعة ، والنفط ، كأهم اربع قضايا اقتصادية مرتبطة بالحقائق الضرورية لخدمة سياسة متنورة للولايات المتحدة أو أى بلد آخر ، فمن الواجب اعطاءها حقها بين القوى الاجتماعية

والاقتصادية فى المنطقة » . ثم يتم تحديد مجموعات البحث الآتى :

١ ـ الابعاد السياسية والاجتماعية .

٢ ـ التطور الاقتصادى .

٣ ـ السكان .

٤ ـ الزراعة والارض والماء

٥ ـ النفط .

وبحيث تتولى المجموعة (الابعاد السياسية والاجتماعية) فى المنطقة ، علماء سياسيون ومؤرخون ومتخصصون بشؤون المنطقة ومن خارجها ، وجدول اعمال هذه المجموعة :

١ ـ القوى السياسية فى المدى القصير .

٢ ـ القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى المدى البعيد .

٣ ـ مصالح القوى الخارجية وسلوكها فيما يتعلق بالمنطقة :

أ – الولايات المتحدة .

ب – الاتحاد السوفيتى .

جـ – بريطانيا وفرنسا .

د – المحايدون .

هـ – سياسة وقف ضخ النفط .

و – مشكلة اللاجئين .

وترى الوثيقة أنه " بالنسبة للمدى القصير ، فانه يجب تحديد القوى

التى تقرر السلوك السياسى فى البلاد المعنية ، وكذلك الطرق التى تستخدمها هذه القوى للتأثير فى أوضاع ونتائج القضايا الاقتصادية المختلفة . اما بالنسبة للمدى البعيد فانه من الضرورى تحديد وتحليل القوى الكامنة التى تحول مجمل البنيان الاجتماعى والاقتصادى " ، وذلك بهدف " أن يجرى تقييم للحقائق السياسية الكامنة فى كل بلد من بلدان الشرق الاوسط لكى يشكل هذا التقييم قاعدة يجرى بموجبها تقدير احتمالات سلوكها ازاء الاحداث المختلفة ، هذه الأحداث قد تشمل مشروعا لاسكان اللاجئين، مشروعا للتطوير المائى، احتمال تقديم معونة للإنماء الاقتصادى ، امكانية الدخول فى تعاون مع عدو سابق (!!)،الدعوة لمقاطعة بلد آخر، عرض صريح أو ضمنى لانشاء علاقات أوثق مع قوى خارجية كبرى!! (١٥٥) .

ان سياسة جمع المعلومات تصير بهذا المعنى اداة معدة ومكملة للتحرك السياسى فى منطقة الشرق الأوسط بصفة عامة . انها تسمح بالمعرفة الدقيقة للنواحى التالية :

١ - تشكيل المجتمع الحقيقى عقب التطورات العنيفة اقتصاديا واجتماعيا التى تعيشها المنطقة العربية منذ أربعين عاما على وجه التقريب .

٢ - موضع القيادات الحقيقية القادرة على التصدى من جانب والصالحة للتطويع من جانب آخر .

٣ ـ حقيقة المرافق الاقليمية والتى سوف تصير عنصرا اساسيا من عناصر البناء الجديد للمجتمع عقب تجزئته ولصالح تحويل المنطقة كقاعدة عسكريةتؤدى وظيفة المواجهة [١٥٦] .

وتمثل عملية جمع المعلومات الخاصة بالنخبة السياسية والفكرية وقيادات العمل التنفيذى ، لأجهزة الاستخبارات الأجنبية اهمية حيوية بهذه الصورة ، وتخضع مراحل وتحليل المعلومات لعمليات اختبار متكررة على اكثر من مستوى (نفسى ، ايديولوچى ، سلوكى ٠٠ الخ) وذلك بهدف التنبؤ بردود أفعال الشخصيات المؤثرة فى عملية صنع القرار تجاه كل حدث من الأحداث ومن ثم تحديد الوسائل الكفيلة بالسيطرة على القرارات المرتقبة وتوجيهها وفقا للمصالح التى تراها الدول العظمى ٠ ولذا تتخذ معظم دول العالم احتياطات أمنية على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بطريقة سير المناقشات وادارة الجلسات الخاصة بقمة الهرم السياسى للدولة (مجلس الأمن القومى ، مجلس الوزراء ٠٠ الخ) ، وتحظر بشكل قاطع نشر محاضر هذه الجلسات بغرض حماية صانعى القرارات من عمليات التحليل السيكولوچية من جانب أجهزة المخابرات الأجنبية ٠ومن المعروف أن الجلسات الاولى للمفاوضات أو لقاءات القمة بين الدول الكبرى عادة ما يشارك فيها علماء النفس بهدف اجراء تحليل نفسى للعناصر الرئيسية المفاوضة فى لقاءات القمة الأمريكية ـ السوڤيتية أو محادثات الحد من الأسلحة الاستراتيجية ، ومن ثم التنبؤ بالنمط السلوكى المرتقب من جانب

الطرف الآخر [١٥٧] .

لكن ، ما أثر هذه البحوث المشتركة على الباحثين العرب ؟

نتصور ان محاولات المؤسسات البحثية الأجنبية استيعاب الباحث العربى ترد من ثلاث نواح :

أولها : وأهونها فى ظننا هو موضوع الاجر المرتفع وهو أجر يكسبه الباحث حلالا من جهده ، بعض يكمل به ما يغطى حاجاته فى ظروف التضخم الحادث ، ولكن البعض الآخر يغرى الباحثين والفنيين عامة إلى الانغماس فى نماذج الاستهلاك المترفة والاعتياد على مستوى من المعيشة يغرى غيره ويربطه هو من بعد بمستوى للانفاق لن يكفله له الدخل المعتاد لعمله فى المؤسسات المحلية .

ثانيهما: أن الباحث لا يختار بحثه ولكن يختار له البحث الذى يعمله فى اطار سياسة بحثية اجنبية ، فهو خادم لهذه السياسة وقد يكون خادما لدوافعها بشكل غير مباشر . هذا هو التوظيف الموجب لنشاطه . والتوظيف السالب لهذا النشاط ان ربطه بهذه السياسة البحثية يصرفه عن اختياره هو لما يقدر عليه من أبحاث وهى اختيارات فردية، فانما يمليها عليه وجوده فى جماعته وانفعاله بهمومها وشواغلها هذه الوظيفة السلبية تضيع على جماعته الكثير من ثمار كده النبيل .

وثالثها : انه ما من باحث أو كاتب يبحث أو يكتب إلا ويضع فى

ذهنه قارئا ما أو متلقيا ما أو طائفة ما من هؤلاء ، وهو لا ينفعل بالمتلقى منه بعد أن ينجز عمله ولكنه ينفعل بهذا المتلقى حسب تصوره له وهو يعد العمل . انه يكتب ويحاور شخصا أو طائفة ما يتصورها ، وهذا التصور يمارس عليه وهو يكتب ويعمل ، ومن هنا يظهر فارق كبير فى أسلوب اعداد البحث بين من يعمل لمؤسسة اجنبية ومن يعمل لقارىء محلى . وكثيرا ما يفضى هذا فى المشاركة الأجنبية إلى نوع من (تحييد) الباحث ازاء هموم جماعته وشواغلها أو مصالحها ، وآثار ذلك على السلوك الفكرى لا تخفى [١٥٨] .

كذلك فان جانبا هاما من البحوث المشتركة عادة ما يتم فى ضوء جمع معلومات وبيانات كثيرة عن الظاهرة محل البحث ، وأحيانا تجمع بيانات أخرى ، خارج موضوع البحث ، لكنها (تدس) ضمن استمارة جمع المعلومات . وفى اعتقادنا ان جانبا من هذه المعلومات يمس بطريق مباشر أو غير مباشر قضية الأمن القومى العربى نظرا لحصول الجهات الأجنبية المشتركة فى اجراء مثل هذه البحوث على معلومات حساسة لا يجوز للأجنبى معرفتها [١٥٩] .

والبعض يقول ان المعلومات عن المنطقة العربية وعن المجتمع العربى متوفرة فى الخارج حيث هناك أجهزة قادرة بامكانياتها من الحصول عليها دون عناء . وهذا منطق متهافت ، فلو أن الأمر كان كذلك ، فلماذا تنفق تلك الملايين ؟ الواقع أن المعلومات التى تسعى إليها هذه الأجهزة هى تلك

التى تسمى بالمعلومات الخاصة بالمبررات والدوافع ، أى المتغيرات الدفينة التى تستتر خلف السلوك وخلف الوقائع ٠أن المعلومات التى المتوفرة فى الأجهزة الخارجية يغلب عليها طابع (الوقائع) ، وليست (المبررات) ، وهذه الأخيرة هى المحور الحقيقى لعملية التطويع ٠

ولنقدم نموذجا لهذا لذى نقول : شخص يرفض تنظيم النسل ٠ هذه هى الواقعة أو الموقف ، ولكن المبرر متغير داخلى : قد يكون التدين ، ودرجة التدين ، وقد يكون الرغبة فى إنجاب طفل ذكر والزوجة لم تنجب سوى إناث ، وقد يكون رفض مصدر الدعوة لسبب عقائدى عنيف رغم القناعة بصحة ومنطق موضوع تنظيم النسل ٠ وقد يكون مصلحة مهنية كأن يكون الشخص الرافض طبيبا صاحب مستشفى للولادة على سبيل المثال ٠وقد تعلم الأمريكيون من خبرة ايران أن الاقتصار على المعرفة بالوقائع لا يمكن ان يقدم إلا صورة مشوهة ٠ بل ان نظرية السلوك بكاملها من منطلق التقاليد الأمريكية تخضع فى هذه الفترة لعملية اعادة تشكيل كاملة ، وأحد عناصر ذلك هو كل ما له صلة بالتنبؤ بالسلوك الانسانى (١٦٠).

واذا كنا نؤكد دائما على دور (العوامل والقوى الخارجية) ، الا أننا يجب كذلك الا نغض الطرف عن مسئوليتنا ايضا : فعندما يتقاعس بلد نام، غنى بالعقول والسواعد عن القيام بواجبه الاصيل فى تخطيط وتصميم وتنفيذ البحوث اللازمة لمسح وفهم المشاكل المتجددة التى يزخر بها واقعه الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والادارى والسكانى ، فكأنه بذلك

يسمح بنشوء فراغ استراتيجى لا تملأه بالضرورة سوى جهة أجنبية تقوم بتلك البحوث والمسوح اللازمة ، نيابة عنه . ومن هنا فلا بد أن نلوم انفسنا عندما نبدد طاقات خبرة علمائنا وشبابنا من الباحثين فى مجهودات عبثية ونفرط فى معايير البحث العلمى الجاد ونضن فى تسليم المناصب القيادية لمن هم أهل لها (١٦١).

رابعا : نحو أمن تربوى عربى

ان التصدى للحديث عن دور التعليم فى أمن الأمة العربية يتطلب منا أولا التعرف على حدود قدرة هذا التعليم على صنع الأمن بالفعل ، ذلك أن التعليم فى عقول الناس - بل فى عقل الفرد الواحد - يتراوح بين الواقع والمثال . وهو فى صورته المثلى قادر على صنع المعجزات : انه اداة التحرر والاستقلال ، وأداة بناء الوطن والمواطن ، وأداة صناعة الحرية والديموقراطية وأداة تحقيق التماسك الاجتماعى والوحدة الوطنية والقومية ، وأداة تعزيز الذاتية الثقافية والتنمية الاقتصادية وتحديث المجتمع ، وأداة الحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث .. انه كل هذا وأكثر من هذا . هكذا رآه الاولون ، وما زال يراه الكثيرون ، وسط حركة النضال الوطنى والقومى والحضارى (١٦٢) .

لكن واقع التجربة العربية وغيرها من تجارب الدول النامية بالذات ، يزيدنا بصرا واعترافا ، يوما بعد يوم بأن التعليم الذى هو بين ايدينا وفوق

ترابنا أقل من أن يكون كل ذلك أو بعض ذلك ، بل انه فى خضم الاحداث الجارية يبدو بنتائجه على الهامش ، لا يكاد يملك من حوله الا ان يعايش او يهادن التخلف والفقر والتجزئة والاستبداد والتبعية . وأكثر وأخطر من ذلك يقوم فى بعض الأحوال بدور هدام لتكريس هذه الآفات الاجتماعية والقومية، وذلك نتيجة ما يكمن فيه من قصور ذاتى يجعله ـ من بعض جوانبه ـ أداة للتسلق الاجتماعى ، والاستغلال الطبقى ، والاغتراب الثقافى والترفع عن المجتمع والهروب من التصدى لمشكلاته ، والقعود عن الانتاج ، والاسراف فى الاستهلاك ، والنفاق السياسى ، والتعصب القطرى وراء ستار من التشدق بأمجاد الأمة وقيمها وآمالها ، فضلا عن التمسك النفسى والتسول الأخلاقى (١٦٣) .

وهكذا نجد أنفسنا فى تناقض بين المثال والواقع فى التعليم وقدرته على بناء الوطن وصنع أمنه . فاذا تركنا المثال جانبا وتأملنا الواقع ، وجدنا سؤالا يطرح نفسه : لماذا لا يملك التعليم الا قدرة محدودة او ضعيفة ـ بل سلبية أحيانا ـ فى دفع الأمة العربية على طريق الأمن القومى ؟

إن حركة التعليم ظاهرة اجتماعية ـ ترتبط بغيرها من الظواهر فى المجتمع تأثيرا وتأثرا ـ وتخضع فى حركتها لشروط بنيوية خاصة . وقد أوضحت الدراسات ان ثمة مجموعتين من الشروط أو المتغيرات التى تحدد وتشكل حركة التعليم فى مجتمعات العالم الثالث ومنها البلاد العربية . والمجموعة الاولى من الشروط هى ما يمكن ان نطلق عليه الشروط الضرورية

او المتغيرات المستقلة ·اما المجموعة الثانية من المتغيرات او الشروط فهى ما يمكن ان نطلق عليه المتغيرات الوسيطة او الشروط الخاصة [١٦٤] .

أما الشروط الضرورية التى تحدد جهود تطوير التعليم فى دول العالم الثالث فتتمثل فى مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة فى المجتمع، أى وضع الدولة فى نظام تقسيم العمل العالمى ، وتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وبنية علاقات التفاوت الاجتماعى الطبقى فى المجتمع · وفى ظل علاقة التبعية حيث تقع بعض دول العالم الثالث فى قاع تقسيم العمل العالمى ـ كدول أطراف ـ وفى ظل ما يرتبط بهذه التبعية من نمط محدود مشوه من التنمية ، وفى ظل ما يرتبط بهذه وتلك من علاقات طبقية حادة ، ففى ظل هذا كله ، تتحدد جهود تطوير التعليم فى بعض التعديلات والتغييرات الفنية والجزئية [١٦٥] .

أما فى ظل علاقات الاستقلال السياسى والاقتصادى ، وفى ظل تنمية وطنية شاملة ، وفى ظل علاقات اجتماعية تتجه إلى العدل والمساواة وتخليص المجتمع من كل أشكال السيطرة ، فان الاصلاحات التربوية تأتى متناظرة مع بنية أو مجمل هذه العلاقات ، فتسير بالفعل على طريق الزمن القومى ·

اما الشروط البنيوية (المتغيرات المتوسطة) التى تحدد نمط تطوير التعليم الشامل ، فهى اولا: طبيعة الايديولوچية الثورية من حيث درجة

تماسكها ودرجة توجهها الاجتماعى نحو التغيير وثانيا : درجة التواجد أو المشاركة الشعبية فى احداث التغير الاجتماعى (١٦٦) .

وهكذا نجد انه ليس من الانصاف العلمى ان نلقى اللوم على التعليم وحده (١٦٧) . لكننا رغم الاعتراف بفاعلية المحددات والمعوقات التى تقع خارج النظام التعليمى ، فان الأمن القومى - فيما نعتقد - لا يمكن ان يتحقق بفاعلية حقيقية من دون نظام تعليمى يتوافق عضويا ووظيفيا مع أهداف الأمن القومى وسياساته .

وهكذا نعود لنقرر ما بدأنا به من أنه لا بد من تحليل متواز لدور التعليم فى الأمن ، ودور الأمن فى التعليم ، وما بين هذه الأدوار فى تفاعلها الدينامى من علاقات أخذ وعطاء . ومع الاعتراف بأهمية هذا الأسلوب ، فان ما حاولنا ه من تحليل فى اتجاه واحد عن مدى فاعلية التعليم فى الأمن القومى يمثل محاولة ضرورية لابراز الصورة التى تقوم عليها هذه العلاقة باعتبار التعليم متغيرا رئيسيا من متغيرات الأمن القومى ، جرى العرف السائد - متأثرا بالمنهج المثالى - على تحميل التعليم وحده مسؤلية صناعة نموذج جديد للفرد والمجتمع (١٦٨) .

ولعلنا بعد هذا نستطيع ان نقترح فيما يلى عددا من المقومات الأساسية التى نعتقد انها تشكل أركانا رئيسية لا بد منها فى بنية الأمن التربوى العربى ، ونحن نسوق هذه المقومات ، لابد أن ننبه إلى أنها ليست

حصرا كاملا ، وانما هى (بعض الأمثلة) :

١ - الهوية الحضارية :

فعلى الرغم من الأهمية الواضحة لمجالى التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى ، ودرجة الحاحها بالنسبة للوطن العربى ، فليس من الممكن أن نبعد عن الجسم الاجتماعى ونشاطاته الاقتصادية الروح الموجهة والمنارة المضيئة المتمثلة بهوية الشعب الحضارية ، فالمجتمع شأنه شأن كل كائن حى لا يستطيع ان ينمو ويتفتح الا بكامل أعضائه ووظائفه ، فالمدخل التجزيئى للمسيرة الاجتماعية التاريخية - وهو المسيطر فى الوقت الحاضر - الذى يحصر المهام المطلوب تحقيقها بمسألة التنمية دون غيرها ، من شأنه ان يشوه المسيرة التاريخية للمجتمع العربى ، علما بأن هذه النظرية (التنموية) -ذات الاتجاه التكنوقراطى والقاعدة الاقتصادية الاجتماعية - قد واجهت خيبات قاسية عندما استبعدت من ميدان عملها ومن اطار تفكيرها العناصر النوعية والثقافية والانسانية لعملية التنمية .

فبعد الاقرار بأهمية البعد الاقتصادى والتأكيد عليه مجددا ، لا بد من دمجه فى عملية التحول الشاملة من أجل ان نمهد السبيل للتقدم الحقيقى. وبعد الاعتراف كذلك بأهمية البعد الثقافى فى تنمية المجتمعات، يتعين علينا اعادة الاعتبار للهوية الحضارية فى كامل مكوناتها وعناصرها الأصلية من أجل الاعتماد عليها كباعث وحافز لتنمية ذاتية ، انسانية ،

أصيلة متوازنة [١٦٩] .

ان الوطن العربى ـ عقب مرحلة طويلة من الاستلاب الناجم عن غزو العناصر الأجنبية لداخليته الحضارية ـ بحاجة ملحة إلى إعادة بناء شخصيته الحضارية وضمان وحدة مسيرته التاريخية ، وذلك فى نفس الوقت الذى يتهيأ فيه للانطلاق نحو المستقبل ، ان لم نقل كمقدمة لهذا الانطلاق .

ويكتسب مفهوم الهوية مضامين وأبعادا مختلفة ومتباينة من جماعة لأخرى ، ومن مرحلة من مراحل التطور إلى مرحلة أخرى . والهوية قد تكون شاملة لهويات فرعية أو مقتصرة على جماعة محددة . وهى ليست شكلا تاما ومطلقا ونهائيا ، وانما تتحدد وترتبط بالجماعة أشد الارتباط . والهوية عملية نامية ومتطورة لا تتوقف عند مرحلة محددة حيث ترتبط بقضايا التغير فى المجتمع ، وتتحدد حسب اشتراطات تاريخية ، وحسب الازمة التى تواجه الجماعة ، فبأى معنى يمكن الحديث عن روسيا القيصرية، وعن الاتحاد السوفيتى اليوم ؟ أو عن اليونان المعاصرة والفلسفة الإغريقية القديمة ؟ أو عن مصر تحت حكم الفراعنة أو الرومان ومصر المعاصرة [١٧٠].

وتظهر الهوية فى شكل عملية Process ، بمعنى آنها عبارة عن مجموعة من العمليات التى تنتقل من مرحلة لأخرى ، من وضعية لأخرى ، لا تقف عند مرحلة إلا وتهيأت لمرحلة جديدة . فالهوية دوما فعل متجاوز لنفسه .

والهوية تعنى الخصوصية والتفرد ، حيث تشير إلى مجموعة الصفات التى تلازم شيئا ما وتجعله مختلفا عن الأشياء الأخرى ، اذ لا يوجد فردان متطابقان تمام التطابق ، ولا توجد ظاهرتان متطابقتان ، وخصوصية الهوية تشير الى النسيج الخاص بها وما يجعلها مختلفة عن أية هوية أخرى ، وتظهر هذه الخصوصية فى علاقتها بالآخر ، فهوية اية جماعة أو أى شىء اوأى فرد هى هوية خاصة بها ولا تشاركها بها جماعة أخرى ، وهى تشير الى هذه الجماعة بالضبط وليس غيرها (١٧١) .

ولا يكتمل هذا المفهوم الا إذا ارتبط (بالوعى) بوجود طابع قومى وخصوصية قومية . والوعى هنا لا يحمل أى معنى سياسى ، انه ذو معنى حضارى تاريخى اجتماعى ، هو الشعور بالانتماء الى هذه الامة والاندماج فى تفاصيل طابعها القومى فى الحياة اليومية للفرد وللجماعة ـ الهوية بذلك المعنى شعور عقلى ووجدانى بتحقق الذات فى الوجود الجماعى للأمة كلها دون انفصام او انفصال عنه (١٧٢) .

ومن جانب آخر ، فان تصاعد الشعور بالهوية القومية يعبر عن نفسه فى الرغبة فى توحيد الأمة سياسيا اذا كانت مجزأة ، او تطوير وتنمية الدولة الواحدة اذا كانت قد تحققت ، ويكون أهم دوافع هذه الرغبة هو اتجاه مكونات الأمة الفردية والجماعية نحو تحقيق ذاتها واستقرارها الخاص ضمن وصول الامة ذاتها الى أقصى مستوى توحيدى ، ومن ثم تتحول الهوية من شعور عقلى ووجدانى الى حركة اجتماعية سياسية هى الحركة القومية(١٧٣) .

ونحن إذ نستخدم مصطلح (القومية) هنا ، فانما نعنى به عروبة بالمعنى الحضارى وليس بالمعنى العرقى ، فالعروبة اذن بالنسبة لهذه الامة ، هوية ، لأنه على مر السنين ، ومنذ ان اندمجت هذه الجماعة البشرية ، بالتعريب ، فى هذه الأمة الجديدة ،تعرب البشر وأصبح ولاؤهم للعروبة .

ومع ذلك فان هذا لا يمنعنا من استخدام الحضارة العربية والحضارة الإسلامية كمترادفين مع وعينا بوجود شعوب عربية لا يدين أفرادها جميعا بالإسلام ، وكذلك وعينا بوجود شعوب مسلمة لا تنتمى للأمة العربية ، وايضا مع ادراكنا لمدى حرارة الجدل الذى ثار ولا يزال ثائرا حول العلاقة بين العروبة والإسلام ، ففى تقديرنا أن المجال الحقيقى للتفاوت بين العروبة والاسلام هو مجال وحيد متعلق بأساس التحرك السياسى نحو التوحد ، وما اذا كانت الحدود الجغرافية والبشرية لهذا التوحد ينبغى أن تكون حدودا عربية أو حدودا اسلامية ، فالمقابلة هنا اذن هى بين (الجامعة السياسية العربية) و (الجامعة السياسية الاسلامية) [١٧٤] .

أما على المستوى الحضارى ، فان العرب لم يبدأ اسهامهم الغزير فى نمو الحضارة الانسانية ، الا بمجىء الاسلام ، كما ان انتشار هذه الحضارة وامتدادها خارج الجزيرة العربية ، قد تم باسم الاسلام وعلى أسس فكرية وخلقية مستمدة من قيمه ومبادئه . وكل حديث يجرى فى هذه الأيام عن الخصائص الذاتية للحضارة العربية هو فى حقيقته حديث عن خصائص شاركت فى صنع الجزء الاكبر منها تلك القيم والمبادىء . اننا لا نغفل هنا

أثر الواقع القومى ، والانتماء القومى فى توجيه المسيرة الحضارية للأمة العربية ، وجهة قد لا تكون مطابقة لوجهتها فى سائر البلاد الاسلامية غير العربية ، ولا غرابة فى هذا ، ان لمظاهر الوحدة القومية وعلى رأسها اللغة دورا لا ينكر فى توجيه تلك المسيرة ، كما أن الامتداد الجغرافى الهائل للعالم الإسلامى يحول - عمليا - دون تحقيق التماثل الثقافى الكامل بين أجزائه المختلفة ، ولا بد حينئذ ان يلعب الانتماء القومى دورا فى تعدد النماذج والاشكال الثقافية فى إطار الوحدة الاسلامية التى تصنعها قيم ومبادىء عامة مشتركة [١٧٥] .

٢ - فلسفة عربية للتربية :

واذا كانت الهوية الحضارية والوعى بها ، والتحرك فى اطارها ، شرط أساسى لاكساب الامة العربية ذاتية خصوصية وصلابة ثقافية تمكنها من مواجهة محاولات اختراقها ، فان التعليم بدوره لابد وأن يهتدى فى اطار هذه الهوية الحضارية - بهدى فلسفة خاصة ، ونظرية تربوية تتمثل فيها الخصوصية العربية والاسلامية ، توجه مسار العمل التعليمى وترسم له الأهداف والوسائل المطلوبة .

ان التربويين العرب ، عندما ينادون اليوم بفلسفة عربية للتربية فى أقطارهم ، لا يصدرون نداءهم من مجرد عاطفة أو شعور جياش بهويتهم الحضارية ، وانما هم ينادون بهذه الفلسفة بكل ما يملكون من عقل ، وعيا

منهم بأن التعليم فى جملة الأقطار العربية فى حاجة ملحة إلى (نظام فكرى ملائم) ، يصحح مساره ، ويصوب حركته ، ويزيد كفاءته فى تحقيق أهدافنا العربية والإسلامية هذا النظام الفكرى الملائم يبدأ باستفتاء الواقع واستقراء العبر والمبادىء من تجربته التربوية المعاصرة فى سياقها الثقافى ، ويقصد تمكين التعليم من تجاوز مشكلاته وزيادة قدرته على تحريك الأمة العربية ، فى كل قطر عربى ، على طريق الوحدة والحرية والعدل الاجتماعى والتقدم ٠

وهناك من اذا ذكرت العروبة فى الفلسفة التربوية ، رجع الى الفور الى التراث العربى الاسلامى ونقب فيه عما تركه لنا آباؤنا من فكر ٠ ولا شك أن التنقيب عن الفكر التربوى فى التراث له أهميته فى بناء فلسفة عربية للتربية ، لكن الوقوف عنده والالتزام به ـ وبحرفيته بالذات ـ يعنى العودة الى قديم ، دون حساب لفرق الزمان ، أو اعتبار لمبدأ الحركة والتطور ، أو تقدير لمطالب الحاضر والمستقبل [١٧٦] ٠

لكن دراسة التراث كحقيقة اجتماعية موضوعية ، انما هى دراسة فى ابعاد الماضى وافرازاته وترسباته فى الحاضر الذى نعيشه ، وليس لأى مجتمع كيان أو تجسد الا من خلال تراث الماضى بخبراته ومؤسساته ، وتواصل أجياله عبر الزمن ٠ وبهذا المفهوم لا نستطيع وضع حدود زمنية للتراث ، وكل ما يوضع من حدود زمنية يعتبر اما عملية تصنيفية ، أو عملية قسرية تفرض فرضا ٠ متى يبدأ التراث ومتى ينتهى هل يبدأ مع

انتشار الثقافة العربية والاسلامية ، أم يمتد ليشمل ما قبل ذلك من ثقافات؟ ومتى ينتهى ما يمكن أن نسميه (تراثا) ؟ مع انهيار الدولة العباسية وغزو التتار ام مع بداية الدولة العثمانية او نهايتها؟ ام مع الهجمات الاستعمارية الاوربية فى مطلع القرن التاسع عشر ؟ ام ان كل ما انتهى حتى هذه اللحظة هو تراث ؟ اى أن كل (تحقق) وجد قبل هذه الساعة يمكن ادخاله فى تصنيف التراث آخذين بعيت الاعتبار معيار البعد الزمنى وحده كمحدد لما نصفه بالتراث [١٧٧] .

والدارس للثقافة العربية الاسلامية وتراثها لاينبغى ان يتوقف عند دراسة التراث على انها (كتب معينة) او (قيم مأثورة) ، او (احداث مصفاة رائعة) ، أو أن يقتصر فى المسيرة التاريخية للتراث على (فترة زمنية) محددة ومنتقاة . ان التراث يتمثل فى كل ما حدث من تفاعلات فكرية وسياسية واجتماعية ،وفى كل ما عاشته الأمة العربية من تناقضات، وما عانته من حروب ، وما أفرزته من (ملل ونحل) ، وما تفاعلت به مع الحضارات الأخرى وما بنته من مساجد ومدارس ، وما أقامته من جسور وحصون ، وما طورته من نظم اقتصادية ومالية ، وما انتجته من فنون وآداب ومن ظهر فيها من الأنبياء والمصلحين والقادة العسكريين ، ومن سيطر فيها من الطغاة والمتجبرين ، الى غير ذلك من قائمة طويلة لا يمكن حصرها من النظم والمؤسسات والافكار والنشاطات والعلاقات [١٧٨] .

واستيعاب هذه الموروثات استيعابا نقديا واعيا ، يجعل التراث زادا

فى فهم الحاضر ٠

ومما ينبغى ملاحظته ان عروبة الفلسفة التربوية بهذا المعنى ، لا تنفى الرؤية البصيرة لما يحدث خارج الوطن العربى من تجارب تربوية ، ولما توصلت اليه اقطار غير عربية ، فى الشرق والغرب وفى دول العالم النامى، من أفكار وآراء ونظريات فى التربية ، اذ المعروف ان الانفتاح ، والاخذ والعطاء الفكرى ، كانت دوما احدي خصائص الامة العرب وخصوصية من خصوصيات هويتها الحضارية ، كما أن زيادة الاتصال والتفاعل الحضارى بين أجزاء العالم صارت احدى مميزات الحضارة الانسانية المعاصرة ٠ انما المهم الا تطغى هذه الرؤية لما يحدث أو يتم التوصل إليه فى الخارج على عقولنا وأفكارنا ، وألا تشغلنا عن رؤية أنفسنا فى صفاء ونقاوة ، فمحور الاهتمام عند بناء الفلسفة التربوية الجديدة هو الواقع التربوى الثقافى العربى ، والشغل الشاغل عند التنظير هو التوصل إلى مبادىء وقوانين تعين على تحريك هذا الواقع نحو أهداف الأمة المنشودة ، والبصر بما يحدث ويتم فى الخارج هو من باب الاستنارة وزيادة القدرة على رؤية الواقع العربى وحسن توجيهه نحو مستقبل أفضل [١٧٩] ٠

ولعل المحاولة العربية الوحيدة الجادة فى مجال الفلسفة التربوية الموحدة ، هى ما تم التوصل اليه فى (استراتيجية تطوير التربية العربية) ٠ لكن هذه الاستراتيجية ، وغيرها من استراتيجيات قطرية ، ليست الا اطرا عامة تحمل تصورات عن نظم تعليمية جيدة ، متكيفة مع عصرها وبيئتها ٠

انها تقدم مادة غنية فى أصول الفقه التربوى، خاصة بموضوع الاستراتيجية، وأساليبها الاجرائية ، لكنها تقف عند هذا الحد . ونحن لا ننكر القيمة التربوية لهذا العمل الضخم ، فالتصور النظرى شرط اولى وضرورى لقيام نظم تعليمية متطورة ، وحتى تقوم هذه النظم وتعمل بكفاءة عالية ، لا بد من جهود عظيمة وأعمال كبيرة ، وقد تستغرق سنوات طويلة ، وهذا هو وجه التحدى ، اذ ان كل شىء باق ليعمل ابتداء بالدراسات والمسوح ، ومرورا بوضع الأطر ، وتحديد المبادىء والاتجاهات ، والقيام بالتجريب ، والتقويم والتعديل ، والوصول إلى صيغ صالحة للتعليم والانتشار(١٨٠) .

ما فائدة الاستراتيجية العامة اذن ؟ لقد مهدت السبيل للاصلاح والنمو ، ودعت الدول إلى السير فيه وكل دولة مسئولة - وأمامها معالم واضحة - عن تدبير وسائل الاصلاح وتوفير عناصر التنمية فى التعليم . والطريق طويل ، وخطوات السير فيه لن تتوقف ، ورحلة النمو شاقة مكلفة، ويستدعى النجاح فيها كثيرا من اصول الفن ، ومبادىء العلم وحنكة السياسة ، والعمل اليومى يتغير ويتجدد ، وقد تأتى نتائجه مغايرة لمنظور العمل ، او تحت مستوى حاجاته .

لقد آن الاوان لأن تخرج عبقريات متواضعة من قلب الشعب العربى، تعمل على تأصيل نظام تعليمى ينفرد بفلسفته وقيمه وصيغه .

٣ - التأصيل :

لا نقصد بالاصالة فى هذا المقام معنى التشبث المطلق بالقديم ، مع الغاء كل ذاتية،فهذا المعنى من الخير ان نطلق عليه مصطلح (التقليدية) . كما اننا لا نعنى بالاصالة هنا معنى اتخاذ الجيد من القديم مثلا يحتذى به، مع بعض الاضافات التى تفرضها موهبة المحتذى أو تفرضها طبيعة الظروف المتغيرة ، فهذا المعنى من الأصوب ان نخصص له مصطلح (المحافظة) .

وهكذا نقصد (بالأصالة) فى هذه الدراسة معنى بعيدا كل البعد عن (التقليدية) الغافلة العمياء ، وعن (المحافظة) الواعية الملتفتة بتعاطف الى الوراء .. وهذا المعنى الذى نقصده (بالأصالة) ، هو التميز واتضاح الشخصية . وكل هذا لن يتأتى الا من تحقق السمات الخاصة ، التى هى خلاصة العناصر الباقية فى روح الأمة وطبيعتها ، وشتى مقوماتها فى الفكر والثقافة والفن والحضارة جميعا [١٨١] .

وأول السمات الخاصة لهذه الأمة ايمانها بالعقيدة الدينية بصفة عامة، وشيوع العقيدة الاسلامية بصفة خاصة . لقد جاء الاسلام ثورة حضارية كبرى بما فصل من عقيدة التوحيد وتكوين الوجود وبما وضع من نظام لحياة الانسان وحياة المجتمع وبما دعا اليه من اخوة انسانية شاملة . وصار ثورة حضارية كبرى بما ادى اليه من وحدة العرب ، وقيامهم بأمانة الدعوة ، وباستقبالهم للشعوب تستجيب لها وتدخل فى الدين الجديد عن طواعية

واختيار ، للتعاون معهم فى بناء حضارة شاملة أغنت الانسانية قرونا طويلة ، وما تزال قادرة على الاسهام فى اغنائها وتطورها ، فالاسلام ثورة حضارية كبرى فى مجال العقيدة والفكر ، وثورة حضارية كبرى فى مجال الواقع لتطور الأمم والشعوب (١٨٢) .

ان الدلالة التربوية لهذه السمة الاساسية تشمل من بين ما تشمل (١٨٣) :

- عناية التربية بترسيخ الايمان بالله فى نفوس المتعلمين ، وبالاسلام خاتم الرسالات السماوية ، وبالديانات الأخرى لاتباعها من أهل الكتاب ، واعتبار الدين من اخص ما يتميز به الانسان .

- عناية التربية بما أقره الدين من مكانة الانسان فى الوجود وفى المجتمع ، ومن اعتماده على هدى عقله وهدى ضميره فى سعيه المتواصل نحو الكمال .

- عناية التربية بتحقيق التوازن فى شخصية الانسان ، من حيث حاجات الجسم وحاجات الروح والفكر والعمل والحاضر والمستقبل .

- عناية التربية بما اقره الدين من القيم الانسانية وتنشئة المتعلمين على الأخلاق الفاضلة وعلى المحبة والتعاون والسعى فى خير المجتمع ومن أجل تماسكه وقوته وتمكينه من البناء والتعمير .

ان هذا يفرض علينا فى تربيتنا للاجيال الجديدة ان نتعامل مع التراث

تعاملا مختلفا عما هو شائع الآن . ان التراث الذى تعتمد عليه المؤسسات التربوية هو التراث الذى قلما يعنى بمصالح الجمهرة الكبرى من الناس . نريد أن نجعل الناس يفكرون ويعتمدون على العقل ، لكن التراث السائد الذى تتعلمه اجيالنا هو التراث الذى يعطى الأولوية للنقل على العقل . نريد ان نذكى فى الناس روح المسئولية والاعتماد على النفس ، لكن التراث الذى تتعلمه اجيالنا المختلفة هو التراث القدرى الذى يقول بأنه مهما فعل الانسان فان الله يفعل ويقدر له كل شىء : انها كلمة حق يراد بها باطل . نريد أن نذكى فى الأجيال الجديدة القدرة على معارضة الحكم ، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، وأنه لا طاعة لمخلوق فى معصية الخالق ، وأن الحاكم يمكن أن يخلع فى الاسلام اذا تهاون فى الدفاع عن البلاد ، اذا لم يحصن الثغور ، اذا لم يدافع عن الحدود ، اذا تصالح مع الأعداء . .

نريد من تربيتنا ان تعلم الاجيال الجديدة ان الله ليس بعيدا عن قضايا الاحتلال والتخلف والتبعية والغنى والفقر والهوية والتغريب والوحدة والتجزئة وتجنيد الناس ، فالله قريب جدا منى ومنك ، ونريد أن يتعلم طلابنا ان الفلاح يمكن أن يدافع عن أرضه باسم الله ، والفقير يمكن ان يدافع عن قوت يومه باسم الله ، والمظلوم يأخذ حقه من الظالم باسم الله ، حتى يتحول الاسلام فى قلوب الناس من جديد ، الى نشاط وفاعلية وطاقة بدلا من أن نتركه مختزنا فى القلوب لا يظهر الا فى العبادات والشعائر ، وفى

مواسم الحج [١٨٤] .

ولقد ظهرت بعض الدعوات فى الماضى القريب ، ما زالت حية لدى البعض من المعاصرين ، مما يستلزم الاهتمام بمناقشتها ، مثال ذلك ما ذكره (سلامة موسى) فى أحد كتاباته حيث قال : " يجب أن نشرع فى اختطاط الخطط الجديدة فى الاخلاق والاداب والعلوم ، فاذا تكلمنا عن الزواج وجب الا نلتفت الى ما كان يفعله اسلافنا قبل ألف عام . واذا كتبنا فى الأدب وجب ان لا نذكر ما كان يرتأيه الجاحظ أو الجرجانى ، اما فى العلوم فيجب أن نعرف اننا نحرث أرضا بكرا بالنسبة لبلادنا ، لم تشقها بعد سكة المحراث [١٨٥] .

واذا كان فى هذه المقولة بعض الحق ، الا ان ما يجب ان نتنبه له هو ان لكل دور أحكاما ، ولكل جيل خصائص ، فحكمنا على كل دور من أدوار التاريخ يجب أن يكون حكما نسبيا بالنسبة إلى الظروف المحيطة به ، وليس بالقياس الى درجة حضارتنا هذه ، كما ان حكمنا على رجل من رجال التاريخ يجب ان يعتبر بأحكام زمانه وخصائص جيله ، فلا يقيس احواله على مقاييس الاجيال التى أتت من بعده .

فالذى يجب علينا فى هذا الباب ، هو اذن تغيير اسلوب نظرنا إلى التاريخ ، لا تحويل أذهاننا عنه . علينا ان نستمد فى تعليمنا للتاريخ قوة منه ، ليس لتقليد أجدادنا وتحدى المسلك الذى سلكوه من قبلنا ، بل لتقوية

آمالنا وتشديد عزائمنا لبلوغ منزلة متقدمة من الحضارة المعاصرة ، كما بلغ اجدادنا من قبل تلك المنزلة من الحضارة التي عاشوها [١٨٦] .

كذلك فليس من المستغرب أن تتعرض لغة شعب من الشعوب فى مرحلة الغزو والاحتلال إلى محاولات (الاذابة والمحو) باعتبارها معيارا اساسيا لتحديد الذات والهوية القومية ، فهى شريان الأمة ، وأقنوم الحضارة ، وقبلة الفخر والولاء - كما يقول جمال الدين الأفغانى - ولو أضاعت أمة لسانها ، لفقدت بالطبع تاريخها وحضارتها . وعلى اساس ذلك يقول (همبولت) Humboldt بأن " لسان أمة هو جزء من عقليتها ، وأن لغة شعب ما هى روحه ، كما أن روح الشعب هى لغته " ، وأى كائن يفقد روحه ، فانه يفقد بالتالى حياته [١٨٧] .

غير أن الامكانيات الايجابية التى تحوزها العربية سواء من ناحية بنيانها الذاتى المتميز يعنى المادة اللغوية والأنظمة النحوية والصرفية ، أو من جهة امكانياتها الوحدوية فى مستوى انشاء الثقافة القومية ، وتثبيت الوجود القومى واظهار الامية العربية تاريخيا ، لا تجعلنا نتغافل عما تحتاجه اللغة وفى مستوى واقعها الراهن من ضرورة النقلة النوعية ، أو كما يقول الجابرى ، انها تحتاج إلى الانتقال من مستوى دلالى فرضه عصر التدوين فى صدر الاسلام ، وشيده فى فضاء لاتاريخى قائم على حياة الاعراب والبداوة المطلقة لدواع موضوعية لا مجال لذكرها هنا ، مما قد أصبح يتناقض مع العالم المعاصر ، إلى مستوى دلالى جديد تحتمه الحاجات

والتحديات والمتغيرات القائمة ، دحر التخلف ، وتحقيق التقدم ، والرد السوى على الثورة التقنية ، ومواجهة الثقافات الأخرى بالحوار معها دون الامتثال لها [١٨٨] .

وهذه أمور تتطلب تجاوز النظام المعرفى القديم ، وامتلاك نظام معرفى جديد يتمثل المتغيرات الاجتماعية والعلمية والسياسية والفكرية والتى أصبحت تشكل اطار الحياة الراهنة ·

واختصارا نقول ان فاعلية اللغة العربية تربويا تتوقف على تحقيق شرطين :

الأول:عصرنة اللغة العربية وجعلها تنطق لغة الحاضر بمفاهيمه ومبادئه ومناهجه العلمية والعقلية ، وتعبر عنها بما يضمن دقة التعريف وبيان المضمون ، وحدود المدلول أى جعل اللغة اداة تشكيل الوعى العربى ·

الثانى : تعريب وتعميم التعليم باللغة الفصيحة لتصبح لغة الخطاب الجماهيرى فى كل الشؤون الحياتية ، وفى كل المستويات الاجتماعية والثقافية ، أى تخليص العربية من الازدواجية ما بين الفصحى كلغة للنخبة المثقفة ، والعامية المتعددة اللهجات كلغة للجماهير العربية الأمية ، والمثقلة بكل التراث الشعوبى اللاعلمى والخرافى والتى تتخذ حجة لدى الدوائر الانفصالية لتبرير التشرذم القطرى [١٨٩] .

ومن جوانب القصور التى وقع فيها المهتمون بشؤون التعريب ، عدم

الالتفات إلى أهمية التخطيط لأعمال ترجمة مصاحبة لمحاولات تحويل اللغة القومية إلى لغة علم ، وتوهم الكفاية فى جهود المجامع اللغوية غير المخططة ، أو حتى على الاندفاعات الرسمية الموقوتة ، والتعويل على جدواها كمعابر للربط بين العلم المحلى والعلم الكونى . والحقيقة ان قيام حركة للترجمة قوية ومنظمة يكون من الأمور ذات الأهمية الحاكمة والتى يتوقف عليها نجاح عملية التعريب ، فالانفجار المعرفى والبحثى الذى يشهده العالم المعاصر ، حين الحاجة إلى نقله إلى العربية ، يحتاج إلى ما يتجاوز الجهود الفردية ، مهما بلغت درجة حماسها ، ويلزمه ما هو أحكم وأكثر فاعلية من الاندفاعات الرسمية الموقوتة ، حتى يظل علماء الداخل وباحثوه على معرفة بمجريات التطور العلمى العالمى ووقائعه وتنظيم أعمال الترجمة ودعمها يفرضها أيضا كون الكثير من العلماء الوطنيين الذين تكونوا علميا فى مرحلة ما بعد الاستقلال ، صلتهم ضعيفة نسبيا باللغات الاجنبية ، أو بلغة المستعمر القديم التى لا تزال سائدة فى الميدان العلمى ، مما يستلزم دعمهم بالمدد العلمى المستحدث عن طريق الترجمة [١٩٠] .

٤ - التلاقح الحضارى والاستقلال :

اننا اليوم فى مرحلة التحول عبر عصرين ، وانها لبديهية واضحة ان القيم والمعايير التى يقيس بها الناس أفكارهم وسلوكهم ، ليميزوا فيها بين الصحيح والضال ، لابد أن يصيبها اهتزاز وغموض فى مراحل التحول ، اذ هى لا تستقر ولا تتحدد معالمها الا حين تطّرد اساليب الفكر وطرائق العيش

، فاذا قال قائل ، والناس فى مرحلة التحول ، يجب التمسك بما كان سائدا فى العصور الماضية ، كان بقوله هذا بمثابة من ينكر أننا نتحول من عصر إلى عصر لأنه يريد للحاضر أن يكون امتدادا للماضى بلا تفرقة ولا تمييز . أنه لا مندوحة - لمن يجتاز مرحلة التحول كالتى نجتازها - عن الاستجابة المتوثبة السريعة لعوامل التغير من حوله ، والا أورد نفسه موارد الهلاك ، اذا هو - فى خضم التغير الذى يحيط به - لجأ إلى قواعد سلوكية خلقت لتجيب عن بواعث أخرى غير البواعث المؤثرة فيه الآن ، وهل هناك ما هو أوضح من القول : بأن حكمنا على المستقبل بقواعد الماضى ، هو حكم يفترض الثبات والاطراد فى صورة الحياة ، مع أن مثل هذا الثبات ليس له وجود [١٩١] .

واذا كنا حريصين على (التمايز) الحضارى ، فلا بد من التأكيد على أن التمايز مختلف تماما عن (الانغلاق) أو (العداء) الحضارى ، فرفض الانفتاح على الحضارات الأخرى هو موقف ضار ، فضلا عن أنه غير ممكن فى ظروف ثورة أجهزة الاتصال والتواصل التى تزداد فعاليتها فى العصر الذى نعيش فيه .ان التمايز الحضارى انما ينطلق من حقيقة موضوعية تؤكد وجود سمات وخصائص وقسمات تمايز ما بين الحضارات الفنية والعريقة ، تعبيرا عن تمايز الشخصيات القومية والمكونات التاريخية لأمم الحضارات . ولقد أثبت سير التاريخ الانسانى ، ولا يزال يثبت ويؤكد ان هذا التمايز لم يمنع من التقاء هذه الحضارات ، وتفاعلها ، وان هذا

التفاعل، عندما كان صحيا ،ومن موقع الاستقلال - لا التبعية - وبنهج راشد ورشيد ، كانت ثمراته طيبة وخيرة ، بل وضرورية لمختلف الأطراف ، وكانت نتائجه دعما للتمايز وليس الغاء له ، ونفيا للانغلاق الذى يحمل مخاطر الجمود والضمور والانقراض للحضارة التى تسلك سبيل الانغلاق (١٩٢) .

ولكى يكون التفاعل بالفعل صحيا وبنهج راشد ورشيد ، يجب الوعى بأن هناك فى الفكر، اذا نظرنا اليه على المستوى الانسانى والعالمى، سواء أكان ابداعا للإنسان المعاصر أم ميراثا وتراثا لأسلافنا ، فى الحضارات المختلفة ، هناك فى هذا الفكر ما هو (مشترك انسانى عام) لا يختص بحضارة بذاتها او قومية بعينها او أهل ديانة دون غيرها ، ومن هذا الفكر ما يتميز بالخصوصية والاختصاص باطار حضارى بعينه ، وشخصية قومية بذاتها ، ويقوم الاتساق بينه وبين تكوين عقائدى دون سواه، فيصبح وجوده وفعله طبيعيا فى اطار بعينه ، حتى اذا تعدى هذا الاطار غدا نشازا وضارا ، يصطدم بالخصوصيات الطبيعية (١٩٣) .

فالعالم والمثقف العربى والمسلم لن يشعر بأى قدر من النفور او الغربة او الاستغراب ، اذا هو نظر فى الحقائق والقوانين التى ابدعتها الحضارة الغربية فى الكيمياء والطبيعة والجبر والحساب والهندسة والطب والجيولوجيا والطاقة . . . الخ ، لأنه امام (فكر انسانى مشترك) لكن هذا العالم والمثقف لن يجد هذه الالفة عندما ينظر فى كثير من (المكونات الثقافية) التى هى طبيعية فى اطارها الغربى ، ففنون الغرب التى لا تحرم

العرى ، وفلسفات الغرب التى لا تعيب حرية الزندقة والالحاد ، ولا الدعوة اليهما والتبشير بهما والتى تؤسس علومها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على النزعة المادية ، التى ترى فى الانسان سيدا لهذا الكون والمحور الحاكم باطلاق فى هذا الوجود .. هذه الفلسفات والعلوم الإنسانية والفنون والآداب ، وما يماثلها ، لا بد ان تثير فى نفس العالم والمثقف العربى والمسلم من النفور والغرابة ما لا يجده عندما ينظر فى ابداع الغرب بميادين علوم المادة وظواهر الطبيعة ، لأنه هنا بأزاء (خصوصية حضارية غربية) [١٩٤] .

بيد أن القضية ليست سهلة كما يتصور البعض لأول وهلة ذلك أن التلاقح بحكم كونه عملية تفاعل وتخصيب نشطة بين بنيتين اجتماعيتين أو أكثر ، يستلزم توفر شروط أساسية ، منهاان تكون الثقافة الاجتماعية ثقافة مواجهة وتحد من واقع الفعالية النشطة والاتصال التاريخى ، لا أن تكون أيقونة ترمز إلى معنى مقدس قديم ، وأن تملك الحضارة تصورا تاريخيا عن نفسها وتصورا للعالم من حولها ، ورؤية مستقبلية تعبىء جهودها ، وأن تؤمن بأن النشاط والثراء الحضاريين لا يتوافران الا لشعب منتج ، لأن الحضارة نتاج النشاط الانسانى الاجتماعى وفق سياق العصر وضروراته ، اذ لا مجال لكى أعيش على مستوى القبيلة فكرا واجتماعا وانتاجا وأقول اننى مجتمع نشط لى حضارتى المعاصرة ، فالبنية الحضارية بنية قادرة على تمثل وهضم الوافد والاستمرار فى تطورها واعية بذاتيتها

فى حركة ارتقائية طالما صانت حيويتها وشروط فعاليتها ، ولهذا فان تفاعلها مع الحضارات الاخرى وتمثلها للوافد يثريها ويمنحها قوة على قوة ، ولكنها تعانى من ضربة قاتلة اذا اصابها داء الاكتفاء الذاتى ، كما انها هالكة لا محالة اذا اصابها عمى الألوان ، فلم تفرق بين التفاعل الحضارى وبين الغزو الحضارى (١٩٥) .

٥ - التعليم ، حق أساسى للجماهير :

من العبارات الهامة التى ذكرها عبد الرحمن الكواكبى ان " العوام هم قوت المستبد وقوته بهم ، عليهم يصول ، وبهم على غيرهم يطول " ، وهو لا يقصد بذلك مطلق العوام ، وانما نتيجة لما يشيع بينهم عادة من الجهل " والحاصل أن العوام يذبحون انفسهم بسبب الخوف الناشىء عن الجهل فاذا ارتفع الجهل زال الخوف وانقلب الوضع (١٩٦) . واذا كان الجهل يزرع الخوف ويبذر الجبن ، يصبح المزيد من التعليم واتاحته للكافة تأمينا للمجتمع ضد العديد من المخاطر سواء منها الداخلى او الخارجى.

ولقد تطور مفهوم الديمقراطية وتطبيقها فى العصر الحديث ، فلم تعد تقتصر على السياسة وتنظيماتها ، وعلى نماذجها البرلمانية ، بل تجاوزت ذلك لتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ولتكون تعبيرا عن طموح الشعب لنيل حقوقها وتحسين مستويات حياتها ومشاركتها فى تنظيم شؤونها ، فاقترنت الحرية بمستوى المعيشة ونوعية الحياة واقتران

التنظيم للنشاط الاقتصادى بالعدالة الاجتماعية ٠

واذا كانت الديموقراطية (اسلوب حياة) ، و (فلسفة مجتمع) ، تصبح القضية ليست مجرد اصدار تشريعات وتأسيس نظم شكلية ، وانما (مناخ) مجتمعى يجعل من الديموقراطية قيما معاشة وسلوكا اجتماعيا عاما ، وهذا من شأنه ان يجعل المدرسة (تربة) اساسية لبذر بذور هذا كله٠

ان الترجمة البسيطة لهذه المقولات ، تكمن فى مبدأ (ديمقراطية التعليم) وضمان تحقيقها بمفهومها الحقيقى الواسع الذى يؤمن لكل فرد ، صغيرا كان ام كبيرا ، حدا أدنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج ، وتحقيق ذاته كفرد ٠ كما يفترض ذلك أن يكون هذا الحد الادنى مشتركا بين الجميع ، وذلك حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعى فى الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها ٠ كما يفترض هذا المبدأ - أيضا - ان يكون التعليم متوائما مع خصائص الجماعات المختلفة من حيث اهتماماتها وحوافزها ، مما يستوجب توافر قدر كاف من التنوع فى برامج هذا التعليم ، مع الاتفاق على الحد الادنى الاساسى منه الواجب تقديمه الى جميع المواطنين بلا استثناء (١٩٧) .

ان هذا كله يعنى - فى ايجاز - المساواة فى التمتع بالخدمات التعليمية وضمان تكافؤ الفرص واطرادها باستمرار ، ومن هنا يصبح

المغزى الحقيقى لديمقراطية التعليم ضمان حق أساسى من حقوق الانسان ايا كان موقعه الجغرافى او انتماؤه الاجتماعى على ارض الوطن العربى ، وبما يتيح له مرونة الحركة والتطور الاجتماعى والمهنى ٠

ان تحقيق ديمقراطية التعليم من هذا المنطلق يتطلب وجود نظام للتعليم يتيح ويهيىء فرصا متكافئة ومستمرة لتعليم مجموع السكان ، بأشكال مدرسية وغير مدرسية ، وفى صيغ نظامية وغير نظامية ، ترتكز على قاعدة من التعليم الاساسى يتواءم مع البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ، ويصبو الى تحقيق الاهداف العامة التى ترنو اليها البلاد العربية ويفى باحتياجات جميع السكان من غير تمييز٠

ومعروف ان أنظمة التعليم العربية قد نشأت منقولة عن الأنظمة التعليمية فى البلاد الغربية ونقلت عنها الكثير من خصائص بنيتها ، ورافق هذا النقل نزعة المحافظة التى رانت عليها ، وما يترتب على ذلك من قصورها فى الملاءمة لمطالب الحاجات المتجددة فى مجتمعها ، فتميزت بحظ من الصلابة والجمود متمثلة فى التقسيم الحاد إلى مراحل واقامة الحواجز والفواصل الرأسية التى تقتضى اجتياز امتحانات عامة شكلية والفواصل الأفقية وبخاصة بين التعليم العام والتعليم الفنى وبين التعليم الدينى والتعليم المدنى ٠ وكانت هذه الخصائص تعبيرا عن مقاصد ضيقة من حيث اقتصار التعليم على (النخبة) ونقل المعرفة المحدودة والتأكيد على التلقين وظلت المدرسة بهذا الشكل وهذه الخصائص هى المؤسسة التربوية

الرئيسية ، الوحيدة فى أغلب الأحيان وعجزت فى نطاق هذه المهمة عن ان تستوعب كثيرا من الفئات وبخاصة الاناث والكبار والمعوقين واليافعين فضلا عن نقصها فى المناطق الريفية عامة ، وتضافرت هذه العوامل لعزل المدرسة عن مجتمعها (١٩٨) .

واذا كان على التعليم العربى ان يسهم فى تكوين المجتمع العربى المتعلم ومايستند اليه من اثبات الحق الأصيل فى التعليم لجميع المواطنين ومن تمكينهم من مواصلة التعلم وفقا لحاجاتهم واستعداداتهم وتطوير شخصياتهم ومن المساهمة فى تقدم مجتمعهم ، فواضح ان البنى التعليمية الحاضرة لا تفى بتحقيق متضمنات هذا الهدف ولا بد من اعادة نظرة جذرية لها لتحقيق هذه المتضمنات ، تؤدى الى مرونتها وتنوعها والى اتصالها بمجتمعها وتطوير نظام للتربية غير المدرسية واضفاء القصد والقيمة فى سائر مجالاتها وجعل المجتمع نفسه مجالا رحبا لممارستها او اغنائها (١٩٩) .

ومن الملاحظ ان موضوع الديموقراطية لا يحظى بما يستحق من الاهتمام فى التربية السياسية فى المؤسسات التعليمية العربية . لقد أساء الناس فهم التربية السياسية ، وكان الأولى بهم ان يعملوا من أجل تطبيق مبادىء التربية فى المجال السياسى . وهكذا وقع الخلط بين التوعية العقائدية والسياسية المغرضة ، وبين اعداد الناشئة للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها ، وحول العوامل المؤثرة فى المؤسسات او المؤثرة فى المجتمع عن طريق المؤسسات . فعوضا عن تنمية الوعى السياسى وتهذيب

خصال الانسان المتشبع بالروح الديموقراطية ، عوضا عن ذلك ، يعمد بعض المسؤولين الى تكوين نسخة واحدة من المواطنين المطيعين للأوامر ، ويكتفون بتلقينهم بعض المفاهيم السياسية (٢٠٠) .

ومهما كان نوع الديمقراطية ومهما اختلفت قواعدها وأشكالها وتقاليدها بحسب البلدان ، فان ممارسة الحياة الديموقراطية يستلزم اولا وقبل كل شيء تبادل وجهات النظر بين الناس ، ومقابلة الآراء بعضها ببعض . والحقيقة اننا قد نجد من لا يمانع فى اجراء مناقشات حول المسائل السياسية، فى المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة ، بل لا يجدون مانعا فى ان تدخل تلك المسائل فى مناهجها ونشاطاتها ، الا انهم يتخوفون من دخول النقاش الى حرم الجامعة والمدرسة .ان منع السياسة من دخول المدرسة لا يخلو من تناقض ، اذ يعنى اننا نرفض من الوجهة العلمية ما يؤمن به كل انسان فى قرارة نفسه ، لأن كل انسان يعرف ان المدرسة من مقومات التمدن ، وان الروابط بينهما ينبغى ان تكون على أوثق ما يمكن .

ولا شك أن أى اصلاحات ديموقراطية للتعليم سواء تناولت بنيته التنظيمية ام ايديولوچيته ، تتخذ معناها الفعلى من خلال الشروط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الذى تثأر فيه ، وهذا معناه ان مطالب تعليمية معينةتطرح نفسها كجزء من ديموقراطية التعليم فى بلد ما ، يمكن ان نكون قد أنجزتها بلاد أخرى فى مراحل تاريخة سابقة ، كما ان مسائل معينة تثيرها ديموقراطية التعليم فى بلد ما قد لا تكون مطروحة

اطلاقا فى بلاد أخرى ، اى ان ديموقراطية التعليم لا يمكن فصلها عن الديموقراطية العامة السائدة فى المجتمع ، ومن هذه الزاوية تبدو كأنها مسألة سياسية بالدرجة الاولى [٢٠١].

والمحافظة على مستويات ديموقراطية التعليم وتعميقها باستمرار فى بلد من البلاد ، شديدة الارتباط بالنضال الديموقراطى العام الذى يميز هذا البلد عن ذاك ، اى ان ديموقراطية التعليم لا يمكن فهمها بمعزل عن الصراع الاجتماعى . ومن العبث النظر الى التعليم باعتباره ذا وظيفة اجتماعية محافظة واستلابية فقط . ان المعرفة ، مهما تكن غربتها ، وقهرها احيانا ، تحمل فى طياتها امكانات السيطرة على الاشياء والمواقف، كما تسمح دائما بالمزيد من فهم العالم الخارجى من أجل تغييره.

تبقى بعد ذلك قضية اخرى اساسية ، فحجم الأمية فى البلدان العربية - كما تشير الاحصاءات - كبير (٥٧مليون فرد أى ٦٩٪ من مجموع الأفراد فوق سن ١٥ وفق تقديرات ١٩٨٠) ، وقد توقع بعض المراقبين ان يرتفع رقم الاميين سنة ٢٠٠٠ الى أكثر من ٦٥ مليون فرد (وان انخفضت النسبة الى أقل من ٤٠٪). ولقد وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اليونسكو (سنة ١٩٧٦) استراتيجية لمحو الأمية قوامها المواجهة الشاملة من منظور ثقافى وظيفى والتوسل بأساليب غير تقليدية . ولم يبق الا التنفيذ بالفعل على أوسع نطاق [٢٠٢] .

غير انه مما تجدر الاشارة اليه ان الأمية ـ كما ورد فى تقرير لكبار المسؤولين عن التعليم فى وزارات التربية بالدول العربية (القاهرة ١٩٧٦) - هى " اولا وأخيرا تعبير (أو دالة) عن نمط حضاري وطراز اقتصادى . وبغير التغيير فى هذا الطراز أو النمط يتعذر التغيير فى وضع الأمية . ومن هنا تظهر أهمية النزول الى أرض الواقع ، والتحرك منه - بالعلم والناس أنفسهم - من أجل مصلحة مشتركة هى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما تظهر ضرورة احتلال نشاط محو أمية الكبار مكانا مناسبا فى السياسات والاستراتيجيات والخطط التربوية بحيث تصبح له اولوية تتكافأ مع خطورة المشكلة "

٦ - التعريب :

قضية التعريب هى قضية اللغة فى المجتمع العربى، ولم تنشأ هذه القضية عن حالة طارئة غير متوقعة ، كما أنها لن تحل باتخاذ بعض القرارات فى حقل التربية أو السياسة الاعلامية ، والواقع أن كل مجتمع يعرف مشكلة لغوية ، ولكن الفرق بين مجتمع وآخر ، هو فى مقدار وعى المشكلة ومقدار الجدية والهمة فى معالجتها .

واذا كنا قد شهدنا العديد من المناقشات الخاصة باللسان العربى منذ سنوات طويلة ، الا أنها تمت فى اطار جعل منها فرعا فى قضية أخرى نعتبرها أهم وأشمل : قضية المعتقد ، والاستمرار الثقافى ، والخصوصية

القومية ، والوحدة السياسية .وكانت النتيجة أننا لم ندرك عمق المشكل وموقعه الاستراتيجى فى قضايانا القومية . ولا نعنى أن اللغة هى بالضرورة أساس كل تقدم علمى وحضارى ، وانما نعنى أن اللغة مرآة تنعكس فيها أحوال الثقافة والحضارة ، فمشكل اللغة هو مشكل التخلف ، ولا يتصور تقدم حضارى اذا بقى المشكل اللغوى على حاله اليوم فإما أن يحل وإما أن يهمل نهائيا [٢٠٣] .

وقضية التعريب تتناول جانبين [٢٠٤] :

أولهما : تعريب اللغة العربية بمعنى تعليمها للعرب ، وانزالها من أبراج الصيغ المتحجرة إلى أسواق الناس ومدارسهم ومخابزهم وأعمالهم اليومية ، وادخال المرونة والتبسيط والحركية عليها ، واعادة العلاقة العضوية بين عربى القرن العشرين ولغة التعبير عن حاجاته الجديدة . وبكلمة واحدة ، الخلاص من الازدواجية اللغوية الشديدة التباين بين طرق التعبير القديمة وبين حاجات التعبير الجديدة ، وتكوين لغة تفاهم وتعليم وتعبير حديثة من خلال العربية نفسها . انها عملية تطوير لغوى داخلى تفرضه الحياة دوما .

وثانيهما : عصرنة الموروث اللغوى ليتوافق فى حضارة العصر المتجددة وتدفق آلاتها المادية والفكرية ، وفتح الأبواب بين التعبير العربى وبين الثقافات المعاصرة ، والاستغناء عن العون اللغوى الأجنبى فى التعبير

الحديث من علمى لأدبى وفنى وبكلمة واحدة ، الخلاص من الثنائية اللغوية التى تفرض نفسها فى المستويات العملية والعلمية والفكرية على السواء ، وذلك لتأكيد الهوية الثقافية القومية وتنميتها وعصرنتها . وكان المشكلان دوما متعانقين ، ويسيران معا فيتعثران أو ينجحان بنسب متفاوته من مطالع عصر النهضة فى المشرق وإلى اليوم . والعلاقة الجدلية بين التحديث الاجتماعى ـ الاقتصادى والثقافى الذى طلبته النهضة ،ثم مشاريع التنمية والتطور ،هى التى جعلت من التعريب المشكل التعبيرى لعملية التحديث .

والذى نعنيه بالتعريب فى هذه الصفحات ، انما هو الخطاب المفصح عن الجهد التحررى فى المجتمع العربى ، والعبارة الواضحة الجريئة عن ارادة التخلص من أوحال التبعية الفكرية لسكان الوطن العربى كما نعنى به – من الجانب الايجابى – طموح المفكرين العرب إلى الحضور الفكرى بعد طول الغياب عن منابر الفتوحات العلمية وحرصهم على المشاركة من جديد فى بناء الحضارة الانسانية انطلاقا من تراثهم المشرف ، ووصلا للسند المنقطع من تراث المساهمة الحضارية . كمانعنى به أيضا ، بالخصوص ، التجديد العميق للخلقية القومية فيما ينبغى أن يعمر الضمائر ويرفع الرؤوس المطأطأة من نخوة الأصالة والاعتزاز بشزف الانتساب ، فى غير صلف ولا غرور [٢٠٥] .

فالتعريب بهذه الخصائص السلبية والايجابية مطلب مفقود فى المجتمع العربى المعاصر ، ومقصد عاطفى مكبوت ، مكبل بحبال الجحد

والسكون والجبن ولئن لم تفلح الجهود المضنية طوال القرن الرابع عشر الهجرى لتعزيز نهضة المجتمعات العربية بنهضة لغتهم ، فلعل ذلك راجع إلى فقدان خطة استراتيجية تقوم على ما تتطلبه كل خطة من شروط الوضوح فى الأهداف والتعاقد على تحقيقها ، ومن طلب للأسباب مع إرادة تسخيرها ، ومن الأخذ بطريقة المرحلية وتقويم النتائج الحاصلة فى نهاية كل مرحلة .

ولعل تأملا عميقا فى الدور الذى لعبه الاستعمار بالنسبة للغة العربية فى المغرب العربى ، يؤكد لنا العروة الوثقى بين التعريب والأمن القومى العربى [٢٠٦] :

– ان هذه البلاد واجهت وضعية إحلال اللغة الأجنبية محل اللغة العربية فى التعليم والادارة والاقتصاد والحياة العامة وكانت اللغة الأجنبية هى الأقوى بسند السلطة أولا وبسند الفاعلية ومنهاجية التعليم وأساليبه البيداجوجية الحديثة وقدرة أساتذته ثانيا ، ثم بالمردودية العملية ، لأن خريج المدرسة الفرنسية ـ ولو فى مرحلتها الابتدائية ـ كان يجد مجالا للعمل فى الادارة أو فى الأعمال الحرة ، وقد يغتنى اذا عرف كيف يستغل اللغة التى يتخاطب بها فى الأعمال التجارية ، وفى الاقتصاد الذى كان يرتبط بفرنسا .

– ان المغرب العربى واجه الاستلاب الفكرى ومحاولة محو الشخصية

العربية الاسلامية المغربية ، وكانت اللغة احدى وسائل الاستلاب ومحو الشخصية .

- ان المغرب العربى واجه معركة مصطنعة لتمزيق وحدته وانفصام شخصيته هى ما يسمى بالصراع العربى البربرى ، وهو صراع لم تكن له جذور فى المجتمع المغربى ، ولكنه اصطنع بالسلطة والادارة والقانون تحت غطاء علمى لوضع المغرب العربى أمام الأمر الواقع من جهة ، وللتمكين للغة الأقوى التى تتمتع بامكانيات ذاتية مهمة ، وبالسند السلطوى ، لتحل محل اللغة العربية ، ولأن اللهجات البربرية لا يمكنها أن تواجهها ، فمعنى ذلك أنها ستصبح اللغة الرسمية بحكم ممكناتها وسلطتها فى الثقافة والإقتصاد والادارة والحياة العامة . وهذا وحده سيعزل اللغة العربية ويفقدها مكانتها تمهيدا للقضاء عليها . والأمثلة الواضحة أمام المنظرين الاستعماريين هى اللهجات الافريقية التى تراجعت عن مكانها - رغم قوة بعضها - لتفسح المجال أمام اللغات الأوربية ، حتى أصبحت افريقيا ، رغم استقلالها ، مقسمة إلى فرانكوفون و انكلوفون ولا مجال فيها لأية لهجة أو لغة أفريقية أصيلة ولتصبح اللغات الأوربية اللغات الرسمية فى الثقافة والعلم والادارة [٢٠٧] .

واذا كنا نرى فى التعريب بمعناه المباشر ، معنى سيادة اللغة العربية على ساحة المواطن العربى بما يوحد المشاعر العربية ، ويجمعها حول تاريخها وواقعها ومصيرها ، عاملا جوهريا على تحقيق الوحدة ، فإن

التعريب بمعناه الأشمل هو الذى يعطى هذه الوحدة مضمونها الحضارى المعاصر ، ويعينها على كسر طوق التخلف ، والتحرر من أنواع التبعيات الثقافية والاقتصادية .

ذلك أن الأمة تتمكن حينئذ من بلوغ هدفين أساسيين لتحقيق المعاصرة الآيجابية ، معاصرة المشاركة المنتجة ، لا المعاصرة المستهلكة ولا معاصرة التقليد . فأما الهدف الأول فهو ايجاد شخصية ابداعية وذلك لا يكون إلا بامتلاك القدرة الذاتية على الانتاج ، وهذه القدرة ليس مناطها المعرفة العلمية وحدها ، وانما المناخ العلمى كذلك ، والمناخ العلمى يتضمن عددا من الظروف المواتية لامتلاك تلك القدرة الذاتية ، وحتى ظروف متعددة الجوانب فمنها ما هو سياسى وما هو تشريعى ، وما هو تنظيمى ، وما هو اجتماعى ، وما هو مالى ..الخ وأما الهدف الثانى ، فهو القدرة على المشاركة والتفاعل من منطلق متميز ، ذلك أن التبادل لا يكون بين الأشياء المتماثلة ، فالتكنولوچيا وإن كانت بطبيعتها العلمية ، نمطية ، فانها تخضع أيضا للتخصص والابداع .. فهناك التكنولوچيا الأوربية أو اليابانية ، والروسية ، والصينية ..الخ . وهكذا يمكن للأمة العربية أن تساهم فى الحضارة المعاصرة ، متجاوزة عقبات التخلف ، وأن تصنع تكنولوچيا عربية [٢٠٨] .

التعريب اذن يساوى فى هذا السياق التفتح العربى على الحضارة العالمية ، اكتسابا للقدرة الذاتية ، وذلك عن طريق التعاون القائم على

الاختيار الواعى لمصادر القدرة العالمية المعاصرة واستيعابها ودمجها فى نسيج الحياة العربية لتصبح قدرة ابداعية جديدة حتى لا يكون التعاون تقليدا عقيما هو تعميق للتبعية وتوثيق لها .

ولا جدال ابتداء فى أن هيئات التدريس بالجامعات العربية قد أنجزت هى ونخبة من الباحثين الأخر دورا قياديا لا يستهان به فى إحياء التراث العلمى العربى بكل أبعاده عن طريق إعادة تحقيقه ونشره وتحديث معالجته فى دراسات مقارنة تجمع بين التأصيل وبين المعاصرة ، وحققت دورا قياديا كذلك فى ترجمة أمهات المؤلفات والبحوث الأجنبية الرائدة ، وفى تعريب مصطلحاتها ، الا أنه من الضرورى بذل الجهد للتخلص من تبعة العلل المعوقة لاكتمال المنظومة العلمية المنشودة لرسالة التعريب ، مثال ذلك(٢٠٩) :

أولا : قلة التزام بعض أعضاء هيئات التدريس بتوفير اللغة العربية الفصحى وقواعد نحوها حقها من الطابع العلمى ، خلال مناقشاتهم مع طلابهم ، وأثناء قيامهم بعمليات الشرح والتفصيل والتطبيق الشفهى فى مدرجات الدراسة ، بل وفى سياق بعض الندوات الثقافية الخاصة والعامة أحيانا ، وذلك على الرغم من الأمر الواقع من التزام أغلب هؤلاء الأساتذة بأساسيات اللغة الفصحى وتطويعها لأداء المعانى والصيغ العلمية والتقنية الحديثة فى القاء محاضراتهم المكتوبة وصياغة مؤلفاتهم المنشورة . وهكذا قد يؤثر بعضهم استخدام اللهجة الدارجة بنطقها العامى أحيانا فى شروحه ومناقشاته أو يؤثر من وجه آخر التزيد من استخدام التعبيرات الأجنبية

بحرفيتها فى عرض آرائه ونظرياته وشروحه ، دون بذل جهد كبير لالحاقها ببدائل ومترادفات عربية يشعر الطلاب أنها تستطيع أن تقف معها على قدم المساواة فى مدلولها ومرماها .

ولا تعنى الدعوة هنا إلى تلافى هذه الظاهرة فى رحاب الجامعات مجرد رغبة تميز الأستاذ الجامعى بالضرورة عمن سواه من المثقفين وعن أفراد المجتمع الذى يعايشه ، بقدر ما تعنى الحفاظ العلمى على ممارسة خصائص اللغة القومية وتزكية صلاحيتها للمعاصرة العلمية قولا وفعلا ، وتأكيد اعتبارها أحد المقومات الرئيسية والمعايير الضرورية لتوضيح المفاهيم وتحديد المعانى ومنع الالتباس فى مضامين العلوم المنطوقة بها . ثم أن يكون التعبير الراقى والقدوة الفصحى من أوليات مظاهر اقتداء الطلاب بقادة العلم فى الجامعة ، ومن دوافع ومعالم احترامهم للغتهم القومية واعتزازهم بها كلما لمسوا فاعلية تجاوبها مع مطالب العلم الحديث فى كل أطواره .

ثانيا ـ وجوب اعتبار ما تم من التعريب ، حافزا على المزيد من التعريب بكل مفاهيمه ، وعدم قصره على مجرءد كونه وسيلة لتيسير عملية التعليم وتزكية اللغة القومية ، وحتمية اعتباره رافدا من روافد تنمية مدارس فكرية عربية ذات مناهج متميزة واهتمامات خاصة ولا بأس هنا من تكرار ما سبق التنويه به من صلة الترابط الفكرى واللغوى والتكامل

العلمى بمدى التوفيق التربوى فى تكوين العقلية المتفتحة وتدريبها على مواصلة التعلم الذاتى ، واشباع الميول والقدرات عن طريق التحصيل الخاص مما هو عربى أو ما هو معرب وما هو أجنبى ، ما أمكن ، وهو مطلب أشد الحاحا فى المجتمع الجامعى عنه فيما سواه ، ولن يتحقق بصورته المرجوة الا فى مخططات ثقافية علمية كبيرة واضحة الأهداف والمراحل موفورة الموارد والمصارف لتيسير نشر الكتاب الجاد بنوعياته المختلفة ، والعمل على سهولة تداوله واقتنائه بين الجامعيين ، وذلك مع تحقيق التوازن النسبى بين التوسع فى نشر كتب التراث المختارة ، والتوسع فى الوقت ذاته فى ترجمة مختارات المؤلفات الأجنبية الرائدة ، وكل من الاتجاهين ينبغى أن تأخذ الجامعات العربية بناصيته لتقديم الأهم على المهم فى كل مجال وأن تزيد من اعتبار ترجمة المؤلفات الأجنبية الهامة جزءا من الأعمال العلمية المؤهلة لمترجميها من أعضاء هيئات التدريس لا سيما اذا ما ألحقوا بعض موادها بتعقيباتهم الخاصة وتركوا بصماتهم عليها [٢١٠] .

ثالثا ـ تتحمل أساليب التعليم العام ونوعيات تحصيل الطلاب تبعاتها من معوقات التعريب حتى بالنسبة لأولياته من سلامة اللغة ودقة التعبير ، وكلاهما من ضرورات العلوم الإنسانية ، فثمة ضمور واضح فيما أصبح عليه المستوى اللغوى والتعبيرى الذى يحصله غالبية طلبة التعليم العام ويلتحقون بعده بالتعليم الجامعى ، وذلك واقع تخرج تفاصيله عن

نطاق الدراسة الراهنة ، وينبغى أن تعالج مسبباته جذريا من قبل المسئولين عنه [٢١١] .

وعندما عرضت قضية التعريب على المجلس القومى للتعليم فى مصر، أصدر عددا من التوصيات نتيجة دراسة موسعة للموضوع ، نسوق بعضا منها فيما يلى :

- مضاعفة الجهود الموسوعية الحالية لاستيفاء تعريب التعبيرات والمصطلحات العلمية الأجنبية المستحدثة ، بالبدائل والمترادفات العربية الدقيقة فى مختلف التخصصات والتكنولوچية ، وزيادة المتداول من معاجمها العربية المطورة وتوحيد مصطلحاتها أو التنسيق بينها ، وتيسير نشرها على نطاق واسع .

- تدعيم وتعميم ما أنجزته بعض المؤلفات والمترجمات العربية الحديثة من الحاق موادها بفهارس للمصطلحات الأجنبية المتداولة فيها ، مقرونة بما يلائمها من التعبيرات العربية والاشتقاقات المعربة المناسبة لها مع امكان الحفاظ على صيغ الرموز العلمية الاصطلاحية الأجنبية التى اكتسبت صفة العالمية أو تصعب ترجمتها إلى اللغة العربية .

- استثمار قابلية اللغة العربية الفصحى لتوليد المعانى والصيغ العلمية والتقنية المستحدثة على أسس ميسرة من القياس والاشتقاق

والاقتباس والابتكار ، فى تزكية الانتماء الفكرى واللغوى لدى الطلاب ، وتوجيههم دائما إلى التمرس العملى على اعتبارها من المعايير الجوهرية لتوضيح المحتويات الفكرية وتحديد المعانى ومنع الالتباس فى مضامين العلوم ، ومعاملة الأخطاء اللغوية والتجاوزات البيانية فى انتاجهم وتعبيراتهم واختباراتهم معاملة الأخطاء العلمية والتقنية حتى لا يستهينوا بأحد النوعين على حساب الآخر .

- مضاعفة جهود احياء عيون التراث العلمى العربى وتحقيقه ، ونشره وتحديث معالجته فى دراسات مقارنة تجمع بين التأصيل والمعاصرة ، والتوصية بتضمين العلوم بمختارات منتقاة من مصادر التراث العلمى القومى المتميز ، التى زاوجت بين الثراء اللغوى وبين الابداع العلمى ، وذلك بما يمكن أن يزكى معايشة الأستاذ والطالب لقدرة البيان العربى السليم على مجاراة مطالب العلوم فى كل عصر ، وبما يوصل مبادىء بعض هذه العلوم ويلحقها بروافدها العربية أو المستعربة .

- ضرورة التشدد العملى من قبل أجهزة الإعلام المتنوعة فى تنقية مواضيعها وعناوينها واعلاناتها المقروءة ، والمسموعة والمصورة من كل ما يخالف بنية اللغة العربية الصحيحة وسلامة التعبير ، ودقة المعارف العلمية تفاديا للآثار الانتكاسية التى تصدم المتعلمين والناشئين فى الحياة اليومية ، فيحاكيها بعضهم ، ويرفضها بعضهم الآخر [٢١٢] .

ومن المعتقد أنه من غير المفيد أن تقتصر فائدة التقدم فى العلوم والتكنولوچيا على من يجيدون اللغة الانجليزية ؛ لأن شاغلى الوظائف المتوسطة التنفيذية والاشرافية بحاجة ماسة إلى الاستفادة من المستحدثات العلمية والتكنولوجية ، والسبيل إلى هذا - كما أكدنا - ترجمة هذه المستحدثات . والملاحظ أن المترجمين الضروريين لترجمة الكتب والمراجع والدوريات المطلوبة ليسوا متوفرين بالعدد المطلوب لتنفيذ تلك المهمة فى وقت معقول على الاطلاق ، كما أن عملية إعداد وتدريب مترجمين بالعدد المطلوب ستستغرق وقتا طويلا [٢١٣] .

ولذا ، فقد اقترحت احدى الدراسات اقتراحا ، طالما نادى به كثيرون، بانشاء معهد للترجمة يضم قسمين ، أحدهما يختص بتدريب المترجمين وعمل الترجمات ، والآخر يقوم بإجراء الأبحاث فى عملية الترجمة ، وطرق استخدام الحاسب الالكترونى فيها .

ويكون لكل قسم من هذين القسمين فى المعهد مهمة حيوية يؤديها ، ويعتبر قسم التدريب والانتاج بمثابة المعمل الذى تجرى فيه معظم الأعمال والتجارب التى يقوم بها قسم الأبحاث وتكون المهمة الرئيسية لقسم الأبحاث تصميم الطرق التى يمكن للحاسب الالكترونى من خلالها مساعدة المترجم بصورة تؤدى إلى زيادة وتحسين انتاجيتها معا . والشىء الوحيد الذى يضمن تحقيق هذا الهدف ، هو أن يكون الباحثون على اتصال دائم

بهؤلاء الأشخاص الذين يطبقون فعلا،الطرق التى يصلون إليها فى بحثهم ٠

ومن المهم أن ينشر المعهد ما ينتجه من ترجمات ، وأن تطرح الترجمات للاستعمال العام ، وهذا يجعل انتاج أبحاث المعهد يتطور فى ظل ظروف مناخ واقعى (٢١٤) .

٧ - التنمية الحضارية :

لقد آن الأوان فى نظرنا للتأمل فى تاريخنا الحديث لاستيضاح أسباب أخفاقنا فى التحديث والخروج من الركود الابداعى ، فمنذ أيام محمد على والتجارب التحديثية تجرى الواحدة تلو الأخرى ، تارة فى معاداة قوى التسلط الخارجى وطورا فى محاباتها ، ومرة بالتقارب مع الدول الاشتراكية والأخرى بالتباعد عنها ٠ وفى كل هذه الأحوال ، باستيراد الأطنان من التجهيزات والآلاف من الخبراء الأجانب ، ومع ذلك كله تظل تبعيتنا تزداد حقبة بعد أخرى وتمتد من قطاع إلى قطاع حتى وصلت الى قطاع التغذية ، حيث لم تعد الزراعة العربية قادرة علي تزويد الشعوب العربية بالمنتجات الزراعية الأساسية ، وذلك برغم أمكانياتها الهائلة !! (٢١٥)

ومن هنا تصبح المعركة ضد التخلف والتبعية هي في الدرجة الأولي معركة داخلية لأعادة الحيوية والابداع الي جسم الشعب ، ومعركة لرفع المستوى العلمى والمستوى التنظيمى ٠ ويجب أن نفهم أن هذين العنصرين

لا يمكن شراؤهما من الخارج مهما كبرت ثروتنا المادية ومهما سعى البعض فى الدول الصناعية لايهامنا بوجود مثل هذه " السلعة " فى واجهات المجتمع الصناعى . ان العلم لا يشترى ويباع ، فهو جهد خاص بالانسان والمجتمع الذى يوجد فيه . أما التنظيم والهندسة والبحث التطبيقى فهى كلها ممارسات عقلانية متعاظمة من خلال الخطأ والصواب ولا يمكن أن تنوب عنا فى القيام بها أية دولة أو شركة أر جامعة أجنبية ، وعندما تتم هذه الممارسات بالنيابة ، وبعد أنقضاء أكثر من ١٨٥ سنة علي الانفتاح على المدنية (الصناعية) فهذا يعنى أن النخب السياسية والتثقافية قد فشلت في مهماتها الطبيعية فى تطوير المجتمع وتعزيز قدرته علي البقاء المستقل ولو نسبيا تجاه المجتمعات الأخرى [٢١٦]

والجدير بالذكر بنا هنا أن ندقق النظر فى تأزم الحياة الأجتماعية والاطار الحضارى الشامل فى المجتمعات الصناعية المتقدمة رغم استمرار جبروتها السياسى والاقتصادى والحربى . ان اهتزاز أقوى مجتمع منها فى أثناء حرب ڤيتنام مثلا ، وموجة اليأس التى أصابت الشباب وانتشار الفساد والعقاقير المخدرة ، وعزل المسنين وضعف العلاقات الانسانية ثم ضرب القيم القومية والدينية والفلسفية بواسطة الأجهزة الصهيونية وانتشار الفكر الوضعى السلبى الرافض ، تمثل ردة حضارية خطرة ، لا يمكن بحال من الأحوال أن نحاكيها أو نقلدها كما يريده لنا العلماء الحضاريون [٢١٧]

إن جوهر الحضارة الغربية المهيمنة ليحتم علينا أن نحدد منهج التنمية الأقتصادية والاجتماعية علي أساس جاد وناضج يبرز معاني التعبئة الوطنية ، وسيادة القيم الإنسانية وانضباط عملية السلوك الاستهلاكى ، فليس الهدف هو تقليد المجتمعات الغربية الرأسمالية أو الأشتراكية منها لا لشىء إلا لأننا لا نملك ما نتمتع به من فائض القيم التاريخى ، وكذا لأن كل مجتمع شرقا وغربا يتميز بخصوصيته التاريخية التى يجب الحفاظ عليها فى التخطيط المستقبلى[٢١٨]

والتنمية المطلوبة ، تطمح أن تكون (شاملة) (متكاملة) (منبثقة من الداخل) وذلك انطلاقا من تعريف للتنمية يجعل منها " حركة صاعدة لمجموع من الشروط المترابطة "، والنمو الاقتصادى " علي افتراض أنه يمكن تقديره وتعريفة بشكل مناسب ، ليس سوى واحد من مجموع العوامل التطورية الكلية ، فإذا حدث توقف فى تقدم العوامل الأخرى ، ومن باب أولى ، إذا حدث تقهقر فان الشروط الاجتماعية كما يسمونها عادة ، تميل الى احداث التفكك فى النظام الكلى للمجتمع [٢٢٠]

وقد عبر عن وجهة النظر هذه تقرير لفئة من الخبراء اجتمعوا فى استوكهلم جاء فى الفقرة الأولى منه : « لقد جرت العادة فى الماضى علي رسم خط فاصل بين الظواهر الاقتصادية من جهة والظواهر الاجتماعية من جهة أخرى ، بمقابلة التنمية الاقتصادية بالتقدم الاجتماعى والأهداف

الاقتصادية بالأهداف الاجتماعية ، والعوامل الاقتصادية بالعوامل الاجتماعية ، الخ وكان هذا الموقف ناشئا الي حد ما عن تصور ضيق جدا لتطور التنمية بتميز به الفكر الاقتصادى الذى يستند حصرا الي نماذج اقتصادية مترية تبسيطية مستخدما دون تمييز معطيات اجمالية ، وقد أثرت هذه المفاهيم فى الوسائل الفنية للتخطيط المستعملة علي المستوى القومى (فى البلدان السائرة علي طريق التنمية) وكذلك فى التحليلات الاقتصادية الأوسع وفى أعمال الأمم المتحدة في هذا الميدان ، وباستخدام هذه الدراسات نماذج بسيطة ، كالانتاج القومى القائم واستثمارات رؤوس الأموال والواردات والصادرات ، فأنها تغفل فى الوقت ذاته بعض الجوانب وبعض العوامل الهامة جدا فى مسيرة التنمية . وهكذا يغفل كل ماله علاقة بفوارق العيش والدخول - كالفوارق بين الطبقات ، والمناطق والقطاعات ، وفئات الأعمار - وكل ما يتصل بالتقدم البشرى كالصحة والتعليم والأفراد وكل ما له صلة بالاقتصاد كالغذاء والمسكن والخدمات الاجتماعية . . »

والتنمية بهذا المعنى الشامل لا بد من أن تؤسس علي الاعتماد على النفس ، على الموارد الذاتية ، وعلى البشر قبل كل شيء ، ، فبدون اقتناع المواطنين بأن التنمية لمصلحتهم ولمصلحة أولادهم وبدون مشاركتهم الايجابية فى تحديد أهدافها المرحلية ومشروعاتها واقتسام عوائدها واقتسام

ما تستلزمه من تضحيات ، وبدون الارتقاء المستمر بالمستوى العلمى والفنى والصحى لكل المواطنين ، يصعب حقا الاعتماد على النفس والاعتماد على النفس لا يعنى الانغلاق والاستغناء عن التبادل الخارجي ولكنه يفترض أن يكون هذا التبادل انتقائيا ومتكافئا فهو يجد امتداده الطبيعى فى الاعتماد الجماعى علي النفس لمجموعات الدول المتجاورة ، ومن باب أولى تلك التى تنتمى لقوانين واحدة وهو من ناحية أخري يقاوم عدم التكافؤ فى المعاملات مع الدول الصناعية المتقدمة ولا يأخذ عنها اعتباطا أو انبهارا ، وإنما على أساس تقدير سليم لما يلائم الاقتصاد الوطنى [٢٢٢]

وكى لا تختلط الأمور ، نؤكد علمنا بأن التنمية فى عالم اليوم ، تتطلب بالضرورة جهدا مكثفا أى دفعة كبيرة ومعدلات مرتفعة واستقلالها فى القرار ينتزع فى صراع دام ضد القوى الحاكمة للنظام الدولى ، ويتطلب هذا كأى حرب - أدارة مركزية لمجمل العمليات المتشابكة والسريعة التغيير ويترجم هذا فى مجال التنظيم الاقتصادى بسيطرة قطاع الدولة والتخطيط المركزى . ويعني كل ذلك أن التنمية المستقلة فى عالم اليوم تستعير كثيرا مما اصطلح على تسميته وسائل التنمية الاشتراكية ، ولكنها لا تصدر فى هذا عن تصور يهدف الى القضاء علي الملكية الفردية باعتبارها مصدرا للاستغلال والشرور بالطبيعة ، وإنما تحدد موقفها من القطاع الخاص (حجمة ودوره) فى ضوء المتطلبات الفعلية للمضى فى التنمية المستقلة فى ظروف

هذا البلد أو ذاك . ومن ناحية أخرى فان التنمية المستقلة إذا كانت تستعير كثيرا من وسائل (التنمية الاشتراكية) ، فان مضمونها أوسع ما تعنيه هذه الأساليب ، من حيث أن الهدف لا يقتصر علي عدالة التوزيع ولا على التنمية المخططة ، ولكنه يحقق كل هذا في اطار استقلال نمط الاستهلاك ، أى التوجه نحو اشباع الحاجات الأساسية لغالبية المواطنين كما يشكلها نمطهم (العربى والاسلامى) وبكل ما يترتب على ذلك من استقلال تكنولوچى واستقلال فى هيكل الانتاج [٢٢٣]

فإذا انتقلنا الى التعليم من حيث علاقتة بالتنمية الحضارية ، وجب أن نفرق بين أسلوبين فى التناول ، حيث يسمى جواد رضا أولهما (بالتناول الانسانى) ويسمى ثانيهما (بالتناول الصيرفى) أو المالى. والتناول الانسانى يعنى بالنسبة لنا كيف تستعمل التربية لزيادة وعى الانسان بقيمته الانسانية وبقيمته كقوة فاعلة في هذا الكون وبحقيقة أن فعله لا يكون كاملا إلا إذا كان حرا ، ولذلك فان الذين يسلبون الحرية من الناس يسلبون منهم أيضا القدرة علي الفعل فى هذا الكون . والتناول الانسانى يعنى زيادة وعى الانسان بنفسة كارادة للارتقاء بوجوده ، الارتقاء المستمر والمتواصل الذى يرتفع بالانسان فوق الرضا بمتطلبات العيش وحده لأن الكائنات الحية تعيش ولكن ليس كلها تحيا ، والانسان يفترض فيه أن يحيا وليس أن يعيش فقط . [٢٢٤]

أما التناول الصيرفى والمالى فيعنى النظر الى التربية من حيث هى عملية استثمار ويلاحظ تكرار عملية الاستثمار عند المخططين المعاصرين ، استثمار يوزن بميزان الربح والخسارة وهذا منهج تروج له بعض المؤسسات المالية والنقدية في عالما المعاصر . من هذا المنظور الصيرفى يتحول الانسان نفسه الن عنصر من عناصر الاستثمار مثل المعادن والآلات الداخله فى عملية الانتاج . وقد قفزنا الي تبنى مصطلحين غربيين أصبحا قطبان فى تفكير المخططين التربويين وهما المدخلات والمخرجات وهما مصطلحان بدأ استخدامها فى ادارة المصانع / كم من الحديد والآلات يضع المستثمر فى هذا المصنع فيتحول الي مخرجات من السيارات أو الأحذية وغيرها ، لقد قفزنا الى تبنى هذين المصطلحين وصارا يذكران فى كل خطب الخطباء من المخططين دون أن ندرك أن تحويل الانسان الي مدخل أو مخرج هو تجريده من صفته الانسانية [٢٢٥]

وهذا الكلام يقودنا الي ضرورة وحود خطة للعلم والتكنولوجيا ، ولا يمكن أن تكون هناك خطة ناجحة للعلم والتكنولوجيا دون وجود استراتيجية علمية وتكنولوجية للبلاد العربية وكما أن هناك ضرورة استراتيجية عسكرية أو سياسية ، فلا بد من وجود استراتيجية علمية ، ومن هذه الاستراتيجية تنبع خطة العلم والتكنولوجيا التى تستهدف تخطيط العلم والتكنولوجيا من أجل أن يخدم هذا التخطيط خطة التنمية القومية . ولهذه الخطة جانب

ادارى وتطبيقى حيث تتصل بهيئة التخطيط العلمى والتكنولوجى وحدات للسياسة العلمية يكون هدفها ربط وترجيه البحوث العلمية لخدمة خطة العلم والتكنولوجيا التي بدورها تهدف لخدمة خطة التنمية القومية . وفي هذا المجال لا بد من اجراء احصاء كامل للقوي العلمية وتخصصاتها وانجازاتها، ثم وضع هذه الكوادر فى مكانها الصحيح وأن تمنح الكوادر العلمية الحوافز المادية والمعنوية من أجل اجراء البحوث الجيدة وأهم هذه الحوافز اشتراك الكوادر العلمية في اتخاذ القرارات التى تخصها ، وكذلك اشراكها في وضع الخطط والسياسات العلمية [٢٢٦]

إن من الضرورى أن تمارس الديمقراطية مع هذه الكوادر ، لأن الكوادر العلمية هى الخميرة وهي الأساس في عصرنا الحالى لاحراز تقدم فى شتى مجالات التنمية ويرتبط بهذا أيضا أن تهدف السياسة العلمية الى تطوير وسائل البحث العلمى التى تشمل اجهزة الخدمات والاجهزة المساعدة واجهزة البحث العلمى ، وكذلك تطوير الكوادر العلمية سواء بدورات التدريب أو الزمالات أو الاشتراك فى المؤتمرات العلمية التى تضع هذه الكوادر في مواجهة أهم الأحداث العلمية ، وتجبرها على أن لا تكون معزولة عن التطور العلمى فى جميع الاتجاهات والمجالات . كذلك من الضرورى عدم اتباع اسلوب القسر فى دفع الباحثين العلميين فى اجراء بحوث لا يرون أو لا يرغبون القيام بها كما أن هنالك ضرورة لأن تكون هنالك نظرة واضحة

تجاه ما يسمى بالبحوث التطبيقية والموجهة والبحوث والصرفة ، وأن تكون هناك أجهزة تقييم علمى تعتمد على الحقائق الموضوعية في تقييم الكوادر العلمية [٢٢٧]

وهناك اعتقاد خاطىء يسود وطننا العربى ، ومعظم دول العالم الثالث مؤداه إن التكنولوجيا سلعة تباع وتشترى . وهذا الاعتقاد مصدره الأسلوب الدعائى المكثف الذى تستعملة الشركات الصناعية الضخمة لتسويق منتجاتها والذى يخلق الالتباس فى الأذهان بأن الحصول علي التكنولوجيا يأتي عن طريق امتلاك التجهيزات الحديثة المصنوعة فى الدول الصناعية ، لذلك تتهافت دول العالم الثالث على شراء مصانع جاهزة من الخارج تحتوى على التجهيزات الأحدث والأغلى سعرا ، ولو لم يكن لديها الكفاءات المطلوبة لصيانة هذه التجهيرات وتجديدها وتشغيلها بالمستوى الانتاجى المطلوب ، وهذا سبب من أهم أسباب أرتفاع كلفة الأنتاج فى العالم الثالث وفشل الدخول الحقيقى فى عالم التصنع ورغم المضى فى الاستيراد التكنولوجيا منذ زمن بعيد كما هو الحال فى بعض البلدان مثل مصر [٢٢٨]

والواقع أن التكنولوجيا قبل كل شىء هي علم ومعرفة ، وهى بالدرجة الأولى معرفة أنواع التكنولوجيا وماهيه كل واحد منها فالتحدث عن التكنولوجيا بصورة عامة دون تحديد أنواعها هو بحد ذاته مغالطة ، إذ

أن التكنولوجيا درجات مثل العلم ، ويستحيل الحصول علي الدرجات العليا دون السيطرة علي الدرجات السفلى والمتوسطة ، وهذه السيطرة تأتى بالممارسة الذاتية التدريجية ، أى حسب التعبير السيكلوجى (التعلم بالعمل LEARNING BY DOING ، وليس بالقفز فوق الدرجات وإذا تجسدت التكنولوجيا فى الآلات والتجهيزات ، فان مصدرها هو العلم ومعرفة تطبيقه فى حقل الانتاج المادي بغية زيادة انتاجية الفرد . أما الحصول علي السلع الأجنبية التى تتجسد فيها التنكولوجيا ومجرد تسييرها بالاتكال على الخبرات الأجنبية فى معظم الأحوال ، فهذا لا يؤدى الي تأصيل التكنولوجيا فى المجتمع ، بل العكس ، فهو غالبا ما يؤدى الى كسل المجتمع ككل فى تطوير امكانياته الانتاجية الحقيقية وفشله فى تعبئة القوى البشرية والمواد الانتاجية المحلية واستخدامها الاستخدام الأمثل [٢٢٩]

ثم إن هذا التحول في استراتيجية التنمية ، يعنى مراجعة جذرية للسياسات والاستراتيجيات والنظم التربوية القائمة فى جملة البلدان العربية، وذلك بقصد جعلها قادرة بالفعل على استيعاب مختلف الفئات وخاصة {جماعات الفقراء } وعلي الاسهام فى تطوير بيئات هذه الفئة بالذات وتمكينهم من رفع مستوى معيشتهم والوصول الى الحد الأدنى من الحياة الكريمة ، وهذا يعنى (بدوره) تغيرات أساسية فى أهداف التعليم وأولوياته وبناه ومحتواه وادارته وعلاقاته الداخلية والخارجية [٢٣٠]

- فأهداف التعليم وفق الخط الجديد لا بد أن تكون بالفعل مثلما هى بالقول ، " التنمية " وسد الحاجات الأساسية لجماهير الناس وبخاصة الحاجة الي العمل المنتج المجزى والي المشاركة الفعالة فى شؤون المجتمع.

- وأولويات التعليم لا بد أن تتغير بحيث تبدأ بالفقراء فى الريف وفي المدينة ، وبالكبار قبل الصغار أو معهم علي الأقل ، شريطة أن يكون تعليم هؤلاء الكبار وظيفيا من أجل تحسين عملهم.

- ومن حيث البنية لا بد أن تتحرر نظم التعليم من انغلاقها وقولبتها وجمودها حتى يستطيع كل فرد الالتحاق بها أتى شاء أو حتى تستطيع هي الوصول الى كل فرد بصرف النظر عن مكانه ومكانته الاجتماعية وعمره وطبيعة عمله . وهنا تظهر مفاهيم جديدة مثل : التعليم الأساسى كبديل للتعليم الأبتدائى أو الألزامى التقليدى ، ونظام التعليم المفتوح كبديل لنظام التعليم المغلق ، والتعليم غير النظامي الذى يكون مكملا للتعليم النظامي أو بديلا له إذا لزم .

- وأما محتوى التعليم ، فينبغى أن يهبط من « عليائه» و"مجرداته» ليلتحم بالحياة ويكون فى خدمتها بالعلوم والتكنولوجيا الملائمة وبالعمل المناسب.

- وادارات التعليم بكل معني الأدارة ينبغى أن تكون لا مركزية

حقا، فيشارك فيها الناس (جماهير الناس) بالقول والفعل والجهد الذاتي علي كل مستوى وبخاصة المستويات الأجرائية حيث المؤسسات التعليمية.

وكذلك ينبغى أن يشارك المعلمون والطلاب مشاركة ديمقراطية فعالة فى ادارة التعليم ليعبروا بذلك عن نمط جديد من العلاقات داخل المؤسسات التعليمية ، وكذلك عن نمط جديد من التربية .[٢٣١]

٨ - الايقاع التربوى العربى المشترك :

وعلى الرغم من كل أمثلة الانتكاس التي حدثت ، وعلى الرغم من كل صور الاحباط التي تلفح وجوهنا كل يوم ، إلا أننا نؤمن بأن موجة جديدة أو تيارا جديدا من العمل للوحدة العربية يجب أن يقوم الأن ، ولا بد أن يقوم آخذا فى حسابه كل العوامل الدافعة لتحقيقها وإرسائها علي دعائم سليمه ، ثابتة ، نابذا فى الوقت نفسه كل العوامل المعيقة المثبطة ، وفى مقدمة كل ذلك ، تحديد الموقف من قضية التحرر الوطنى ، لا فى شكله العسكري فقط كما حدث في الماضى ، بل فى شكله البنيوى القائم على أساس التحرر الكامل ، من النفوذ والتبعية والقهر والتخلف : سياسيا واقتصاديا وثقافيا ، وعلي أساس الارتباط بحركة الصحوة والتحرر فى منطقتنا التى هى فصيل من حركة الصحوة والتحرر علي مستوى أوسع من الوطن العربى ، ولا بد أن تسبق ذلك قاعدة ذهنية تعدها فكريا وثقافيا ، وتأخذ فى حسابها العوامل الصحيحة ، والظروف الموضوعية ونوعية الفكر

العربى المرتجى ، وأصحابه وأعداءه.

ولن تكون هناك قاعدة فكرية وثقافية تمهد للوحدة العربية مثل الوحدة الثقافية ،. وما من شك فى أن التبادل الثقافى فى وقتنا الراهن ، وعلي أوسع نطاق ، هو الذى يعطى الوحدة الثقافية أن تقوم على أرض تمتلكها شيئا فشيئا . ولقد كانت الوحدة الثقافية ، القائمة حتى الآن على التبادل الثقافى ، هي الشكل الوحدوى الذى عجزت الأمبريالية والصهيونية عن أن تقوضاه أو توهناه أو تتغلبا عليه . صحيح أن هذا التبادل يحتاج الي أن يكون ذا حجم أكبر ، والى حدود عربية مفتوحة أمام الكتاب ، والفيلم والمسلسل الاذاعى التلفزيونى والمسرحية واللوحة التشكيلية والفنون الشعبية ، والصحف والمجلات وكل ألوان النشاط الثقافى ، وأن حجم هذا التبادل قد تضاءل فى بعض الفترات نتيجة انعكاس الخلافات السياسية العربية علي العلاقات الثقافية العربية وأن مؤتمرات وزارء الثقافة العرب التى توصى فى كل دوره لها بزيادة التبادل الثقافى لم تستطع ، حتى الأن، أن تحقق توصياتها ، غير أن العلاقات الثقافية ، رغم كل هذه التمزقات ، يجرى تواصلها ، لأن الثقافة العربية كأقنوم وحدوى وكعامل أساسى للأمة الواحدة وكحقيقة حية راسخة فى الضمائر والقلوب ، تتغلب على أكثر هذه المصاعب ، وتتعدى الحدود وتخترق ، بطرقها الخاصة ، الحواجز ، وتتواصل مؤكدة أن الملحمة الثقافية أقوى من عوامل الفرقة العربية [٢٣٢]

ومما لا جدال فيه أن تحقيق أية سياسة وطنية وقومية ، وأى هدف اجتماعى أو قومى لا يمكن أن ينفذ إلا إذا استند ضمن وسائل أخرى علي التربية والتعليم بالمعني الواسع لأن عملية التربية والتعليم قوة فعالة ، لا بل قوة استراتيجية فى المساهمة فى إعادة بناء المجتمع وتوحيده بعد التجزئة والتفكك والتقسيم ، وبالتالي في تطويره وانمائه وتقدمه ، ويظهر أن كل سياسة عامة ، وكل هدف قومى أو وطني ، وكل مشروع لا تتبناه المؤسسه التربوية ، ولا تضع له الخطط التربوية المدروسة اللازمة لتحقيقه ، لن يخرج من دائرة الأمانى ، ولن يتعدى مرحلة أحلام اليقظة فالمشروع الوحدوى العربى يرتبط تنفيذه ونقله من حالة الوجود بالقوة الي حالة الوجود بالفعل . الى جانب شروط أخرى - بالتربية التى تساعد على تنمية الشعور بالوحدة الشخصية العربية من حيث تنمية الشعور بالانتماء العربى والتوعية بالهوية العربية والتعريف بها .

وان ذلك لا يقتصر علي تحقيقه من حيث آنه أهداف معرفية فقط وانما أيضا من خلال تحقيق أهداف وجدانية تتعلق بتربية العاطفة القومية لأن إرادة بناء مجتمع الوحدة العربية لا تتكون بشرط المعرفة بالهوية القومية والانتماء القومى ، وانما أيضا بالعاطفة و الاستجابة الوجدانية الايجابية للنداء القومى [٢٣٣]

وعندما نتحدث عن دور التعليم في نشر الوعى الوحدوى ، فان القول

بوحدوية الجماهير وان الجماهير وحدوية بطبيعتها وفطرتها ، بحاجة الى توضيح . ان المشروع العربى مبني من الأساس علي فكرة الاهتمام بالأمة - الأمة العربية ، فالامة العربية هي الموضوع وليس الفرد أو النخبة أو الطبقة . ومن هذه المقولة تتفرع مقولة الديمقراطية أو ترتبط بها الا وهى ان الشعب هو مناط العمل ، وان الانسان هو محور التغيير الاجتماعى ولكن الجماهير لا تتقدم بدون أفكار ، أى لا تتقدم بدون عقيدة ، فالجماهير وحدوية من حيث الامكانية وليست وحدوية بشكل تلقائى موجود حاليا ، الجماهير العربية بوضها الحاضر ليست وحدوية وليست معادية للوحدة ، بل فيها الإمكانية لأن تكون وحدوية ، لذلك يمكن أن يلعب التعليم دورا مهما في ذلك ،ولو كانت الجماهير وحدوية من حيث واقعها الحالى لما كانت هناك حاجة للتعليم ، فدور التعليم إذن هو دور تحويل الامكانية التي واقع [٢٣٤]

وإذا أردنا أن ننتقل الى خطوة متقدمة للبيان والتفصيل ، فإننا لا نجد أنفسنا بحاجة الي طرح أفكار جديدرة ، فالحق الذى ينبغي أن يقال ، هو أن العمل العربى المشترك والتعاون من أجل صيغة ثقافية مشتركة ، والدور الرئيسى الذى يناط بالتعليم في هذا المجال ، قد صدرت بخصوصه كثير من المعاهدات والاتفاقيات التي اتسمت بقدر عال من نبل المهدف وسمو المقصد وعمق التناول ، ومن هنا فقد يكون مفيدا « التذكير » ببعضها .

ففى ميثاق الوحدة الثقافية بين حكومة الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية عام ١٩٥٨ نجد فى نص الميثاق : ان حكومة الجمهورية العراقية وحكومة الجمهورية العربية المتحدة ، تحقيقا لما ينص عليه دستورهما من أنهما جزء من الأمة العربية ، وتمشيا بالروح مع ممارسة دستورهما من أن المواطنين بجميع فئاتهم شركاء متعاونون فى الوطن والحياة والقومية ، وتمكينا للمواطن من أن يمارس حياته على أساس من الشعور الواعى بالكرامة الفردية والتكافل الاجتماعى المستنير واستجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية وإيمانيا بأن وحدة الفكر والثقافة اساس لوحدة الشعب العربى في كل مكان ، وتثبيتا لأركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها في الجنس والمذهب أو العقيدة ... ورغبة فى عقد ميثاق لتقوية التعاون وتنسيق الجهود في سبيل تحقيق هذا الهدف ... اتفقنا علي :

« المادة الثانية : يتعاون الطرفان تعاونا كاملا :

« فى ميادين العلم والتربية والثقافة وارساء دعائمها على أساس التكافل ، ويعملان بصفة خاصة على تبادل المعلومات وثمرات البحوث العلمية والفنية ، وتبادل الأساتذة والمدرسين ، وقبول الطلبه بالمدارس والمعاهد والجامعات ، وعقد المؤتمرات الاجتماعية والحلقات الدورية والتدريبية وتنسيق ألوان النشاط الرياضى والفنى ، وتحقيق التعاون بين

الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشؤن حكومية وغير حكومية . . .

« المادة الثالثة – يتبادل الطرفان المعلومات الفنية والخبراء بما يحقق تكامل النهضة العلمية والتربوية والثقافية فى مراحل التعليم العام والفني والجامعى والعالى ويوضع لذلك برنامج تقوم نتائجة ويعاد النظر فيه على مرات دورية . . . (٢٣٥)

وقد تكررت هذه المعانى فى الاتفاقيات والمعاهدات والمواثيق التي صدرت بعد ذلك وبالأخص ميثاق الوحدة الثقافية العربية الذى أقره المؤتمر الثانى لوزراء التربية العرب الذين انعقد ببغداد سنة ١٩٦٤ ، ويزيد من أهمية هذا أنه فى نفس الوقت ظهرت لأول مرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحل محل اللجنة الثقافية والادارة الثقافية وتتمتع باستقلال ذاتى عن الجامعة علي غرار المؤسسات الاختصاصية المرتبطة بهيئة الأمم المتحدة كاليونسكو (٢٣٦)

أما فى عام ١٩٧٢ فقد شهد تكليف المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذى انعقد بصنعاء المنظمة بتشكيل لجنة عربية لوضع استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية ، على أساس أن تكون هذه الاستراتيجية المنطلق الذى ينطلق علي أساسه التلعيم فى كل دولة عربية ، ومن ثم تكون بمثابة (الاطار العام) و(الخيط) الذى يربط حبات العقد.

وقد أنجزت الاستراتيجية بالفعل عام ١٩٧٦ وصدرت في تقرير مقصل ، وقد أقر المؤتمر العام للمنظمة هذا التقرير سنة ١٩٧٨.

ومما يلفت النظر ، تلك الملاحظة التي لاحظتها لجنة التقرير على السياسات التربوية المدونة فى بعض وثائق الدول العربية من دساتير أو قوانين تنعكس أحيانا في برامج تشريعات الحكومات على صور متفاوته وعلى فترات متباعدة - وبصورة متفرقة مجزأة ، غير متواصلة فى مدتها ومداها ، وقلما تنتظمها وثيقة بها بله أن تتميز بالشمول والتكامل فتحيط بميدان التربية بتمامه ، وتحقق الترابط بين أجزائه وقطاعاته ويندر أن تنتقل من عرض الأهداف الى تعيين سبل العمل ومساراته وتحديد الأجراءات الرئيسية لتحقيق تلك الأهداف ، ولا هى فى الغالب مما تتضح صلته بميادين النشاط الأخري وبالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية من حركة المجتمع ، مما ينبغى أن تتميز به السياسات عامة لتحقق لها الشمول والتكامل علي مستوى مجتمعها [٢٣٧]

ولعل هذا ما جعل استراتيجية تطوير التربية العربية إذ تحدد الأهداف وترسم السياسة الواجب اتباعها من أجل تعزيز المبدأ القومي العربى ، تشير الى بعض البرامج المحددة على سبيل التمثيل والاستشهاد وليس على سيبل الحصر والاستقصاء يمكن أن تساعد الجهات المسؤلة في التنفيذ ، منها : [٢٣٨]

- تنظيم الحوار عن الاستراتيجية وتطوير السياسات التربوية.

- تطوير التخطيط بصورة شاملة ، وبعملياته الثلاث : وضع الخطط وتنفيذها ، وتقويمها .

- تطوير منهجية علمية لتحديد الجوانب الكيفية وتجديدها وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية وللمستحدثات ، والعمل علي تطبيقها.

- مواجهة المشكلات الجادة والميدانية ذات الأسبقية مثل الهدر وتكافؤ الفرص في التعليم الأساسى للصغار والكبار ، وتعليم المرأة ، والتربية للتنمية الريفية المتكاملة ، والتعليم المهنى والتقنى والتعليم العالى.

- التمويل من أجل تطوير التربية العربية .

- تطوير التشريعات التربوية والعمل على توحيدها.

- تطوير المستحدثات التربوية ويراعي فيها الأصالة والتجديد وتجويد الكفاءة فى العمليات التربوية والاعتماد علي الابداع والابتكار.

- تنمية البحوث العلمية والتقنية والاجتماعية والتربوية والاهتمام بجوانب التطور فيها وتوجيهها للأهداف التربوية.

- تنمية التبادل للمعلومات وتطوير التوثيق العلمى والتربوى

واعتماده في اتخاذ القرارات وتنمية التبادل للأشخاص معلمين وخبراء ومثقفين ومواطنين عامة.

- تكوين القيادات التربوية ، وبخاصة لمعاهد اعداد المعلمين والمختصين في الميادين التربوية .

- تنظيم الشباب من النواحى الثقافية والاجتماعية وربطه بمطالب التنمية الشاملة ومشروعاتها ونشر التربية الرياضة العسكرية بينهم.

- تنمية الفكر التربوى العربى المتميز ، بتطوير فلسفة التربية العربية وتطوير البحوث والتطبيقات التربوية ، وجعل ذلك رافدا لفلسفة عربية شاملة تستند الى أصول الاسلام والى خصائص الحضارة العربية ، كما تستند الى أحوال الأمة العربية وتطلعاتها ومواقفها ازاء قضايا العصر ومشكلات الحضارة وانجازاتها.

ومع روعة هذه الكلمات ، لا بد من طرح هذا التساؤل

هل يمكن موضوعيا للدول العربي (كأنظمة حكم)، بوضعها الحالي أن تتبنى تنفيذ سياسة تربوية (وحدوية) فاعلة تتعارض عمليا مع استمرارية وجودها ؟

تؤكد معطيات الواقع أن تنفيد سياسة تربوية وحدوية (أو غيرها) ليس مسألة (محض تربوية) يتم تبنيها لذاتها أو علي أساس التمنيات

بل هى مسألة اجتماعية سياسية بالدرجة الأولى ، تخضع لمد وجزر تبعا لموقع القوى الاجتماعية التي تتبناها فعليا (أو التي لها مصلحة فعلية فى تبنيها) ، مما يدل فى كل الأحوال علي أن التربية ليست خارج الصراعات الاجتماعية وانما هي أحد أدواته الفاعلة (٢٣٩)

ومن هنا ، فإن مدي فاعلية الجهد العربى المشترك علي الصعيد التربوى ، انما يتحدد بناء على الوجهة التي يتخذها الأمن العربى ٠ هل هو أمن خاص (بالأمة) العربية بالفعل ٠ واقعها وتطلعاتها : نياتها الكلية، وشرائحها الأساسية ، أم أنه خاص بنظم الحكم بغض النظر عن مدي تمثيلها للإرادة الجماهيرية ؟

اننا نترك هذا التساؤل دون أن نجيب عليه لا هربا ولاخوفا ، وانما لأنه لا توجد اجابة واحدة تعم كل البلاد العربية فضلا عن التغيير الذي يحدث كثيرا للنظم ، إنه بمعنى أدق ليس تساؤلا حقيقيا بقدر ما هو معيار !

وبعد ...

ان عالم اليوم وعالم الغد ، هو عالم القوة فلسفته ونهجه ، والصراع قانون اساسى يحكم مسيرته ، ولكن عناصر القوة تعددت وتشابكت وتعقدت ، ولم تعد مجرد اسلحة عسكرية مهما تقدمت وتطورت ، وانما هى طاقة صمود وتصدى تسرى فى مختلف خلايا الجسم الاجتماعى ، مما

يعنى في المحصلة النهائية (انسانا قادرا وفعالا) علي التنمية والبناء والنضال ايا كانت ساحة هذا النضال . واذا كان الكثيرون منا يعقدون الكثير من الآمال علي (التعليم) من اجل بناء هذا الانسان ، فان هذا لا يمكن التحرك عليه او البدء فيه ، وتحقيقه ، من غير شروط او ضمانات مثل : (٢٤٠)

- التحرك الجاد على طريق التضامن والتآزر والتكامل الاقتصادى والاجتماعي بين الدول العدربية من اجل اقامة حياة حرة كريمة علي الارض العربية ، مع العمل على ايجاد نظم (او آليات) وصيغ ومناهج جديدة فعالة للعمل العربى المشترك.

- التزام النظم السياسية فى الدول العربية باقامة حياة ديمقراطية سليمة ، وما يعنيه ذلك من تقدير لقيمة الفرد ، ومشاركة حقيقية له في امر يهمه وانتقال قدر كبير من السلطة الى القواعد ، وضمان للحريات وعدالة وتحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص مع توفير تنظيم جماهيرى كفء يعبىء الناس ويوجه حركتهم لتحقيق الاهداف التنموية لمجتمعهم.

- تطوير الادارة العامة ورفع مستوى كفايتها بما يتناسب مع احتمالات زيادة دور الحكومات العربية فى عمليات التنمية والتوجيه الاجتماعي والاقتصادى.

– تبني استراتيجية جديدة للتعليم قوامها تجديد التعليم النظامى ، من حيث اهدافه وبناه ومحتواه وأساليبه – ليكون اكثر ملاءمة وفاعلية ومرونة وانفتاحا علي العمل والحياة ، والاهتمام بالتعليم غير النظامي والعمل علي رفع مستواه وتكامله مع التعليم النظامي ، واعطاء أولوية لتعليم البالغين الأميين ولمن هم أقل حظا ثقافيا واقتصاديا في المجتمع.

– المشاركة الفعالة في الجهود الدولية من اجل اقامة نظام اقتصادى عالمى جديد يتيح توزيعا أعدل للثروة والسلع والخدمات والمعرفة والمعلومات والثقافة ، ويحرر الدول النامية من كثير من قيود الاستغلال والبتعية ، ويمنحها فرصا أفضل لاستثمار مواردها وللتجارة مع الخارج والتعاون مع بعضها بعضا.

ويبقى بعد ذلك السؤال الصعب ، وهو أنى للعرب ان يبدءوا تحركهم الفعلى من هذه المنطلقات ليحولوا تاريخ الماضى الي تاريخ مستقبل أفضل ؟

والاجابة عند صانعي القرارات لا صانعي الابحاث.

الهوامش

١ ـ عبد الخالق فاروق : انعكاس ثورة المعلومات على مفاهيم الامن القومى . مجلة اليقظة العربية ، القاهرة ، السنة (٢) ، العدد الثالث ، مارس ١٩٨٦ ،ص ٤٦ .

٢ ـ محمد السيد سعيد : الجامعة العربية بين أمن النظم والأمن القومى، مجلة المنار ، باريس ، العدد الثالث ، مارس ١٩٨٧، ص١٠ .

٣ ـ عبد الخالق فاروق : مرجع سابق ، ص ٤٦ .

٤ ـ على الدين هلال : الامن القومى العربى ، دراسة فى الأصول ، مجلة شؤون عربية ، تونس ، جامعة الدول العربية ، يناير ١٩٨٤ ، العدد ٣٥ ، ص ٦ .

٥ ـ السيد عليوة : الأمن القومى العربى ومضاعفات حرب الخليج ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام ، العدد ٨١، يوليو ١٩٨٥ ، ص ٣٠ .

٦ ـ أحمد شوقى الحفنى : الامن القومى ، دراسة نظرية فى الأصول والمفاهيم ، مجلة المنار ، العددان٣٩،٤٠ ، مارس/أبريل ١٩٨٨، ص ٣٢ .

٧ ـ على الدين هلال : تحديات الأمن القومى العربى فى العقد

القادم ، عمان ،منتدى الفكر العربى ، ١٩٨٦، ص ٢٥ .

٨ ـ أسامة الغزالى حرب وزميله: الامن والصراع فى الخليج العربى، مجلة السياسة الدولية ، العدد٦٢ ، أكتوبر ١٩٨٠ ، ص ٨ .

٩ ـ المرجع السابق : ص ٩ .

١٠ـ محمد مصالحة : مسألة الأمن العربى بين المفاهيم ، الواقع ، والنصوص .مجلة شؤون عربية ،العدد ٣٥ يناير ١٩٨٤ ، ص ٢٢ .

١١ـ أمين هويدى : فى السياسة والامن ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٢ ، ص ١٤ .

١٢ـ المرجع السابق : ص ١٥ .

١٣ـ عبد المنعم المشاط : نحو صياغة عربية لنظرية الأمن القومى ، مجلة المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٥٤ ، اغسطس ١٩٨٣ ، ص ٧ .

١٤ـ عطا محمد صالح زهرة : الامن القومى والعمل العربى المشترك ، مجلة المستقبل العربى ، العدد ٩٤ ، ديسمبر ١٩٨٦، ص ٢١ .

١٥ـ رفعت سيد أحمد : الامن القومى بعد حرب لبنان ، دراسة فى تطور المفهوم . مجلة شؤون عربية ، العدد ٣٥ ، يناير ١٩٨٤، ص ٨٣ .

١٦ـ على الدين هلال : الأمن القومى العربى ، دراسة فى الأصول، مرجع سابق ، ص ١٠ .

١٧ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

١٨ ـ امين هويدى : فى السياسة والأمن ، مرجع سابق ، ص ص ١٥، ١٦.

١٩ ـ محى الدين صابر : الأمن الثقافى العربى وقومية المعركة. مجلة المستقبل العربى ، العدد الثانى ، يوليو ١٩٧٨، ص ٧ .

٢٠ ـ المرجع السابق : ص ٨ .

٢١ ـ أحمد شوقى الحفنى : الأمن القومى ، مرجع سابق ، ص ٣٨.

٢٢ ـ المرجع السابق ص ٣٩ .

٢٣ ـ محمد الغزالى : ظلام من الغرب ، القاهرة ، دار الاعتصام ، ١٩٧٩ ، ص ١٥٤ .

٢٤ ـ على عبد الحليم محمود : الغزو الفكرى والتيارات المعادية للاسلام ، الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود ، ١٩٨٤ ص٧، ٨ .

٢٥ ـ أحمد كمال أبو المجد : محاولة لتوظيف الثقافة الاسلامية فى تحقيق تغيرات اجتماعية وسياسية فى المجتمعات العربية والاسلامية ، مجلةشؤون عربية ، العدد ٢٩ ، يوليو ١٩٨٣ ، ص ١٠ .

٢٦ ـ رفيق السكرى : السان سيمونيون كرواد لعصر النهضة فى مصر ، مجلة الفكر العربى ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، العددان ٣٩، ٤٠ ، يونية /أكتوبر ١٩٨٥ ، ص ١٥٢ .

٢٧ ـ محمد حسين هيكل : مذكرات فى السياسة المصرية ، القاهرة،

النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، جـ١ ، ص ٣٢٨ .

٢٨ ـ عبد العزيز شرف : وسائل الاعلام والغزو الفكرى ، العدد ١٦ من مجلة الحضارة ،القاهرة ،أغسطس ١٩٨٤ ،ص ٤ .

٢٩ ـ جميل طراد : الغزو الثقافى الأمريكى لاوربا والعالم الثالث، مجلة الوحدة ، باريس ، ديسمبر ١٩٨٤ ، ص ٢٦ .

٣٠ ـ عبد الخالق فاروق : انعكاس ثورة المعلومات . . مرجع سابق، ص ٥٤ .

٣١ ـ المرجع السابق ص ٥٥ .

٣٢ ـ مديحة الصفتى :التعليم الأجنبى فى البلاد العربية، الازدواجية فى النسق التعليمى وقضية الانتماء القومى، مجلة شؤون عربية ، ديسمبر ١٩٨٢ ، العدد ٢٢ ، ص ١٩ .

٣٣ ـ المرجع السابق : ص ٢٠ .

٣٤ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

٣٥ ـ حازم هاشم: المؤامرة الاسرائيلية على العقل المصرى، القاهرة، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٦ ، ص ١٥٩ .

٣٦ ـ المرجع السابق : ص ٢١٤ .

٣٧ ـ حامدربيع :الثقافة العربية بين الغزوالصهيونى وارادة التكامل القومى،القاهرة ، دار الموقف العربى ، ١٩٨٣ ، ص٨٤،٨٥ .

٣٨ ـ محمد أزهر سعيد : قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبولوتيكية المحتملة ، مجلة المستقبل العربى ،

العدد ٩١ ، سبتمبر ١٩٨٦ ، ص ٦٢ ٠

٣٩ ـ المرجع السابق : ص ٦٣ ٠

٤٠ ـ محمد عبد الشفيع عيسى : التبعية التكنولوچية فى الوطن العربى ، المفهوم العام والتطبيق العملى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٤ ، ص ٨٤٠

٤١ ـ محى الدين صابر : الحضارة العربية بوصفها حضارة عالمية، البعد التاريخى واستشراف المستقبل، مجلة شؤون عربية ، العدد ٢٨ ، يونية ١٩٨٣ ، ص ١٩ ٠

٤٢ ـ ابراهيم عيسى : شبلى شميل داعية العقائد الغربية ، مجلة الفكر العربى،العددان ٣٩ ، ٤٠ مرجع سابق،ص ٩٧ ٠

٤٣ ـ امين هويدى : صراع القوى الخارجية ضد مشروعنا ٠ مجلة المستقبل العربى ، العدد ٢٤ ، فبراير ١٩٨١ ، ص ١١١ ٠

٤٤ ـ المرجع السابق : ص ١١٢ ٠

٤٥ ـ حلمى شعراوى وطاهر لبيب : مشروع قومى لدراسة التبعية الثقافية العربية ، مجلة المنار ، العدد ٣٨ ، فبراير ١٩٨٨ ، ص ١٠٤ ٠

٤٦ ـ المرجع السابق : ص ٣٦ ٠

٤٧ ـ حازم هاشم :المؤامرة الاسرائيلية ،مرجع سابق ، ص ٣٦٠

٤٨ ـ ابراهيم عبد الفتاح : الغزو الثقافى المعادى للأمة العربية ، مجلة اليقظة العربية ، فبراير ، ١٩٨٧ ، ص ٧٥ ٠

٤٩ ـ المرجع السابق : ص ٧٦ .

٥٠ ـ المرجع السابق : ص ٧٧ .

٥١ ـ على عبد الحليم محمود :الغزو الفكرى ،مرجع سابق، ص ٥١ .

٥٢ ـ محمود كردى : التخلف ومشكلات المجتمع المصرى ، القاهرة، دار المعارف ، ١٩٧٩ ،ص ٤١ .

٥٣ ـ مصطفى حجازى : التخلف الاجتماعى (سيكولوچية الانسان المقهور) بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩ .

٥٤ ـ محمود الكردى : التخلف ومشكلات المجتمع المصرى ، مرجع سابق ، ص ١٦٩ .

٥٥ ـ مصطفى كامل السيد : المديونية والنظم السياسية فى العالم الثالث ، مجلة السياسة الدولية ، العدد ٨٦ ، اكتوبر ١٩٨٦ ، ص ١١١ .

٥٦ ـ محمد عبد الشفيع عيسى :تدفقات رؤوس الأموال الدولية الى العالم الثالث ، مجلة السياسة الدولية ، العدد ٦٨ ، ابريل ١٩٨٢ ، ص ٩٩ .

٥٧ ـ المرجع السابق : ص ١٠٠ .

٥٨ ـ مصطفى كامل السيد : المديونية والنظم السياسية .. مرجع سابق ، ص ١١٩ .

٥٩ ـ أحمد مجدى حجازى : المثقف العربى والالتزام الايديولوچى ، مجلة الوحدة، العدد ٤٠ ، يناير ١٩٨٨، ص ٢٩ .

٦٠ ـ هيثم سفر : الحلقة المفرغة للتخلف وتخلف التعليم . مجلة الوحدة ، العدد الثانى ، نوفمبر ١٩٨٤ ، ص ٥٩ .

٦١ ـ المرجع السابق :ص ٦٠ .

٦٢ ـ چورچ طرابيشى : الخريطة التعليمية للوطن العربى ، مجلة الوحدة ، العدد ١٤ ، نوفمبر ١٩٨٥ صص٥٩ ، ٦٠ .

٦٣ ـ أسامة الخولى وحسين مختار الجمال : التكنولوچيا والموارد البشرية والاعتماد على الذات . الكويت ، المعهد العربى للتخطيط ، دار الشباب ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨ .

٦٤ـ المرجع السابق : ص ٢٩ .

٦٥ـ حامد عمار : التربية العربية وعائدها الإنمائى . فى : أنور عبد الملك وآخرون : دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ،١٩٨٢ ،ص ٣٩٢ .

٦٦ ـ عبد اللطيف يوسف الحمد:الاعتماد على الذات والعمل العربى المشترك . الكويت،المعهد العربى للتخطيط،دار الشباب،١٩٨٧، ص ٣٠ .

٦٧ ـ حامد عمار : التربية العربية وعائدها الإنمائى،ص ٣٩٣ .

٦٨ ـ اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربى آسيا : القوى العاملة الوطنية فى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، المعهد العربى للتخطيط ، الكويت ،سياسات الاستخدام وانتقال العمالة العربية،١٩٨٦، ص ١٢٩ .

٦٩ ـ المرجع السابق : صص ١٣٠ ـ ١٣١ .

٧٠ ـ باقر سليمان النجار:معوقات الاستخدام الأمثل للقوى العاملة الوطنية فى الخليج العربى وامكانيات الحل،المرجع السابق ص ٣٩٢ .

٧١ ـ عبد العزيز الجلال : تربية اليسر وتخلف التنمية ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٩١) ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، يوليه ١٩٨٥ ، ص ١٦١ .

٧٢ ـ خالد الناصر : أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى ، على الدين هلال وآخرون : الديمقراطية وحقوق الانسان فى الوطن العربى . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية،١٩٨٣ ، ص ٢٦ .

٧٣ ـ المرجع السابق :ص ٤٨ .

٧٤ ـ جلال عبد الله معوض : أزمة المشاركة السياسية فى الوطن العربى . فى (أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى) ، صص ٦٨ ـ ٦٩ .

٧٥ ـ حسن البيلاوى : التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى . مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب، جـ ٣ ، يونيو ١٩٨٦، ص ١٢٧ .

٧٦ ـ كمال نجيب :الديمقراطية والمنهج.ضمن بحوث مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر ، الذى عقدته رابطة التربية الحديثة بالقاهرة فى الفترة من ٢ ـ ٥ أبريل سنة ١٩٨٤ ، دار الفكر المعاصر

١٩٨٦ ، ص ٦٠ ٠

٧٧ ـ باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ٠ بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠ ، ص ١١١ ٠

٧٨ ـ عبد الفتاح ابراهيم تركى : تكافوء الفرص التعليمية ٠ فى (الديمقراطية والتعليم فى مصر) مرجع سابق،ص١٣٠ ٠

٧٩ ـ المرجع السابق : ص ١٣١ ٠

٨٠ ـ المرجع السابق : ص ١٣٢ ٠

٨١ ـ چيمس و٠ بونكن وآخرون : التعليم وتحديات المستقبل٠ ترجمة عبد العزيز القوصى ، القاهرة ، المكتب المصرى الحديث ١٩٨١ ،ص ١٢٧ ٠

٨٢ ـ محمد أحمد الغنام : التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر٠ مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية٠ العدد (١) صص ٨ ـ ٩ ٠

٨٣ ـ چون لو : تعليم الكبار ، منظور عالمى ٠ سرس الليان (مصر) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ١٩٧٨، ص ٧٧ ٠

٨٤ ـ المرجع السابق : ص ٧٩ ٠

٨٥ ـ التعليم وتحديات المستقبل ،مرجع سابق ، صص ١٢٣ ـ ١٢٤ ٠

٨٦ ـ ايدجار فور : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،١٩٧٦، ص ١٢٨ ٠

٨٧ ـ المرجع السابق : ص ١٢٩ .

٨٨ ـ الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية : الطفولة فى مجتمع عربى متغير . الكويت، الكتاب السنوى الأول ،١٩٨٤/٨٣، ص ٣٣ .

٨٩ـ المرجع السابق : ص ٧٤ .

٩٠ ـ المرجع السابق : ص ٧٥ .

٩١ ـ المرجع السابق : ص ١٨ .

٩٢ ـ المرجع السابق : ص ١٩ .

٩٣ ـ محمد عماد الدين اسماعيل وآخرون : كيف نربى أطفالنا، أطفالنا والتنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية .القاهرة ، دار النهضة العربية ،١٩٧٤ ، ص ٣٢٩ .

٩٤ ـ عبد المجيد عبد التواب شيخة : العلاقة بين السلطة والروح المعنوية فى ظل سياسة الانضباط بجامعة المنوفية ، فى (الديمقراطية والتعليم فى مصر) مرجع سابق . ص ١٦٧ ـ

٩٥ ـ المرجع السابق : ص ١٧٢ .

٩٦ ـ المرجع السابق : ص ١٦٨.

٩٧ ـ عبد التواب شيحة : توزيع السلطة فى احدى كليات التربية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء الكلية . مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، جـ ٢ ، مارس ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ .

٩٨ ـ محمد جواد رضا : أزمات الحقيقة والحرية فى التربية العربية والمعاصرة ، (الكويت) ، ذات السلاسل ، ١٩٨٧، ص ١٤١.

٩٩ ـ المرجع السابق : ص ١٤٢ .

١٠٠ ـ المرجع السابق : ص ١٤٣ .

١٠١ ـ المرجع السابق : ص ١٤٤ .

١٠٢ ـ باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ص ٥٣ .

١٠٣ ـ المرجع السابق : ص ٥٥ .

١٠٤ ـ المرجع السابق : ص ٥٩ .

١٠٥ ـ مصطفى حجازى : التخلف الاجتماعى ، ص ١٢٢ .

١٠٦ ـ المرجع السابق : ص ١١٥ .

١٠٧ ـ المرجع السابق : ص ١٠٤ .

١٠٨ ـ أندرى ليستاج : الأمية ومحو الأمية ، سلسلة دراسات ووثائق تربوية (العدد ٤٢) ، اليونسكو ، ١٩٨٢ ص ٥ .

١٠٩ ـ المرجع السابق : ص ٦ .

١١٠– اليونسكو : محو الأمية ١٩٧٢ .١٩٧٦ ، باريس ، ١٩٨٠ ص ١٥ .

١١١ ـ المرجع السابق : ص ١٦ .

١١٢ ـ باستثناء الصين وكوريا الشمالية وفيتنام الشمالية .

١١٣ ـ الهند ٣٦ مليونا ، وباكستان ونيچيريا وبنجلاديش وأثيوبيا وأفغانستان وأندونيسيا والسودان والمغرب ونيبال (الصين لا تدخل فى الحساب) .

١١٤ ـ اليونسكو : محو الأمية ، ص ١٦ .

١١٥ ـ مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، مجلة التربية الجديدة ، العددان ٤٠، ٤١ صص ٢٣ و٢٤ .

١١٦ ـ المرجع السابق : صص ٣٦، ٣٧ .

١١٧ ـ المرجع السابق : ص ٣٨ .

١١٨ ـ عمر محمد على : رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمى من أجل تحقيق التنمية المستقلة فى الوطن العربى . دمشق ، طلاس ، ١٩٨٨ ، ص ٣٧ .

١١٩ ـ عبد العزيز البسام: محو الأمية الحضارى ، المفهوم: عناصره، متضمناته .فى : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار : المفهوم الحضارى للأمية ، بغداد ، ١٩٨٩ ، ص ٥٥ .

١٢٠ ـ المرجع السابق : ص ٥٦ .

١٢١ ـ علاء الدين جاسم محمد : محو الأمية الحضارية وتغيير الانسان . فى المرجع السابق ، ص ٢١١ .

١٢٢ ـ احسان محمد الحسن : الأبعاد التنموية لعملية محو الأمية الحضارية . فى المرجع السابق ص ٢٢٨ .

١٢٣ ـ المرجع السابق : ص ٢٢٩ .

١٢٤ ـ المرجع السابق .

١٢٥ ـ المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى: التقرير النهائى لندوة خبراء استراتيجية محو الأمية فى الدول العربية ١١ ـ ١٦/١٠/١٩٧٥ . سرس الليان، ١٩٧٦ ، ص ٧٨ .

١٢٦ ـ المرجع السابق : ص ٨٣ .

١٢٧ ـ المرجع السابق : ص ٨٥ .

١٢٨ ـ المرجع السابق : ص ١٠١ .

١٢٩ ـ المرجع السابق : ص ١٠٢ .

١٣٠ ـ المرجع السابق : ص ١٠٣ .

١٣١ ـ جميل مطر وعلى الدين هلال : النظام الاقليمى العربى، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ ، ص٣٥ .

١٣٢ ـ المرجع السابق : ص ٩٩ .

١٣٣ ـ المرجع السابق : ص ١٥٢ .

١٣٤ ـ نديم البيطار: من التجزئة إلى الوحدة ، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٠، ص ٣٧٨ .

١٣٥ ـ المرجع السابق : ص ٣٧٩ .

١٣٦ ـ المرجع السابق : ص ٣٨٥ .

١٣٧ ـ المرجع السابق : ص ٣٨٦ .

١٣٨ ـ سعد الدين ابراهيم : النظام الاجتماعى العربى الجديد،

بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ ، ص ٢٧٢ .

١٣٩ ـ المرجع السابق : ص ٢٥٧ .

١٤٠ ـ المرجع السابق : ص ٢٧٤ .

١٤١ ـ سعد الدين ابراهيم : اتجاهات الرأى العام العربى نحو مسألة الوحدة ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠، ص ٢٧٥ .

١٤٢ ـ ماجدة موريس : الاذاعات العربية وقضية الوحدة العربية ، مجلة المستقبل العربى ، العدد ٨ يوليه ١٩٧٩، ص ١١٠ ـ ١٢٤ .

١٤٣ ـ خيرية قدوح : التربية الوحدوية ، لماذا ؟ وكيف ؟ ، بيروت، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٠، ص ٩ .

١٤٤ ـ سعدون حمادى وآخرون : دور التعليم فى الوحدة العربية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ ، تعقيب كمال فاخورى ص ١٩٣ .

١٤٥ ـ مسارع الراوى : دراسات حول التربية فى البلاد العربية، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٨٧، ص ٢٥٠ .

١٤٦ ـ المرجع السابق .

١٤٧ ـ خيرية قدوح : التربية العربية الوحدوية ، ص ١٠ .

١٤٨ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : توحيد السلم التعليمى فى البلاد العربية ، تونس، ١٩٨٦، ص ٤٠ .

١٤٩ ـ المرجع السابق : ص ٣٩ .

١٥٠ ـ ادارة البحوث التربوية : التعليم الثانوى فى البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢ ، ص ٢٣ .

١٥١ ـ منير بشور : اتجاهات فى التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٢، ص ٢٤٧ .

١٥٢ ـ محمد أشرف البيومى : قضية البحوث العلمية المشتركة والمنهج العلمى فى المعالجة. مجلة الأهرام الاقتصادى ، القاهرة، العدد ٧١٢ ، ١٥ نوفمبر ١٩٨٢ ، ص ١٦ .

١٥٣ ـ رمزى زكى : البحوث المشتركة وخطيئة الاتجار بالعلم ، مجلة الاهرام الاقتصادى ، العدد ٧١٦ ، ٤ أكتوبر ١٩٨٢ ، ص ٣١ .

١٥٤ ـ المرجع السابق : صص ١٧ ،١٨ .

١٥٥ ـ المرجع السابق : ص ١٨ .

١٥٦ ـ حامد ربيع : الأمن المطلوب فى سياسة جمع المعلومات. مجلة الاهرام الاقتصادى ، العدد ٧٣٩ ، ١٤ مارس ١٩٨٣ ، ص ١٠ .

١٥٧ ـ عبد الخالق فاروق : الحرية المطلوبة فى مجال البحوث المطلوبة ، مجلة اليقظة العربية ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص ١٢١ .

١٥٨ ـ طارق البشرى : المشاركة الأجنبية تؤدى إلى تحييد الباحث ازاء مجتمعه . الاهرام الاقتصادى ، العدد ٧١٨ ، ١٨

أكتوبر ١٩٨٢ ، ص ١١ .

١٥٩- رمزى زكى : البحوث المشتركة ص ٣٣ .

١٦٠ - حامد ربيع : دور المعلومات فى الاستراتيجية الامريكية ، الاهرام الاقتصادى ،العدد ٧،٧٣٤ فبراير ١٩٨٣ ،ص ١١.

١٦١ - محمود عبد الفضيل : دور البحوث المشتركة والمعلومات الاجنبية فى الحياة ، الاهرام الاقتصادى ، العدد ٧٢١ ، ٨ نوفمبر ١٩٨٢ ، ص ١٥ .

١٦٢ - محمد أحمد الغنام : دور التربية فى صنع مستقبل الأمة العربية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، العدد ٢٩ ، مايو / أغسطس ١٩٨٣ ، ص ١٩ .

١٦٣ - المرجع السابق ، ص ٢٠ -

١٦٤ - حسن البيلاوى : الاصلاح التربوى فى العالم الثالث ، سلسلة قضايا تربوية -١) ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨، ص ١٣٠ .

١٦٥ - المرجع السابق : ص ١٣١ .

١٦٦ - المرجع السابق : ص ١٣٣ .

١٦٧ - حامد عمار : فى بناء الانسان العربى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٦.

١٦٨ - المرجع السابق : نفس الصفحة .

١٦٩ ـ هوين هاو ترى : الذاتية الثقافية فى التنمية : مفهومها وأبعادها . مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢٥ يناير/ ابريل ١٩٨٢ ، ص ٢٢ .

١٧٠ ـ عبد سليمان أبو كاشف : نحو بناء نموذج لمفهوم الهوية فى العالم الثالث . مجلة المنار ، العدد الثامن ، أغسطس ، ص ٣٣ .

١٧١ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

١٧٢ ـ ضياء رشوان : لماذا تراجعت الهوية العربية فى السبعينات . مجلة المنار ، العدد (٨) ، ص ٦٠ .

١٧٣ ـ المرجع السابق : ص ٦١ .

١٧٤ ـ أحمد كمال أبو المجد : محاولة لتوظيف الثقافة الاسلامية .. مرجع سابق ، ص ١٩ .

١٧٥ ـ المرجع السابق : ص ٢٠ .

١٧٦ ـ محمد أحمد الغنام : حول نظرية عربية جديدة للتربية . مجلة التربية الجديدة،العدد ٢٣ ،مايو/أغسطس ١٩٨١ ،ص٥ .

١٧٧ ـ حامد عمار : فى بناء الانسان العربى ، ص ١٥٢ .

١٧٨ ـ المرجع السابق ، ص ١٥٥ .

١٧٩ ـ محمد أحمد الغنام:حول نظرية عربية. .مرجع سابق،ص ٦ .

١٨٠ ـ محمود قمبر : استراتيجيات الاصلاح التربوى فى الوطن العربى ووسائل تحقيقها ، مجلة قضايا عربية ، بيروت ، العدد

٨ ، أغسطس ، ١٩٨٠ ،ص ١٧٧ .

١٨١ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مؤتمر الاصالة والتجديد فى الثقافة العربية المعاصرة،القاهرة،١٩٧١،ص٩٠.

١٨٢ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، تونس، ١٩٧ ، ص ٣٢ .

١٨٣ ـ المرجع السابق : ص ٢٢٦ .

١٨٤ ـ حسن حنفى : حوار حول الدين والتراث والثورة . مجلة الوحدة ، العدد ٦، مارس ١٩٨٥ ، ص ١٣١ .

١٨٥ ـ ساطع الحصرى : احاديث فى التربية والاجتماع ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤، ص ٣٠٤ .

١٨٦ ـ المرجع السابق : ص ٣٠٥ .

١٨٧ ـ صالح زهر الدين : اللغة العربية بين الأصالة والتشويه. مجلة الوحدة ، العددان ٣٣ ـ ٣٤ ، يونية / يوليو ١٩٨٧، ص ١١٨ .

١٨٨ ـ قاسم العتمة : اللغة العربية كأداة توحيد ، المرجع السابق ، ص ١٥ .

١٨٩ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

١٩٠ ـ محمد رضا محرم : تعريب التكنولوجيا . مجلة المستقبل العربى ، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٢ ، ص ٦٨.

١٩١ ـ زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف ، بيروت، دار الشروق،

١٩٨٣ ص ٦٩ .

١٩٢ ـ محمد عمارة : الاستقلال الحضارى ، بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٦ ، ص ٢١١ .

١٩٣ ـ محمد عمارة : الغزو الفكرى ، وهم أم حقيقة ، القاهرة، الازهر الشريف ، سلسلة قضايا اسلامية معاصرة ، ١٩٨٨ ، ص١٥ .

١٩٤ ـ المرجع السابق ، ص ١٩ .

١٩٥ ـ شوقى جلال : الغزو الثقافى وتحديات الغربة فى الزمان والمكان .مجلة المنار ، العدد ٢٧/٢٦ ، فبراير / مارس ١٩٨٧ ، ص ١١٦ .

١٩٦ـ عبد الرحمن الكواكبى : طبائع الاستبداد، القاهرة ، طبعة محمد عطية الكتبى ، د.ت ،ص ٢٩ .

١٩٧ ـ المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار : استراتيجية لتعليم الفئات المحرومة فى اطار ديموقراطية التعليم ، مجلة آراء ، السنة السابعة ١٩٧٧ ، العددان ٢،١ ص ٢٥ .

١٩٨ ـ استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٢٥٥ .

١٩٩ ـ المرجع السابق : ص ٢٥٦ .

٢٠٠ ـ ايدجار فور : تعلم لتكون : ترجمة حنفى بن عيسى ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦ ، ، ص ٢١٥ .

٢٠١ ـ جميل إبراهيم : نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية

تكافؤ الفرص . مجلة الفكر العربى ، العدد ٢٤ ، ديسمبر ١٩٨١ ، صـ ٦٥ .

٢٠٢ - مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية : تأملات فى مستقبل التعليم فى المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠-٢٠٠٠ ، مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢١ ، سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٠ ، صـ ٥٢ .

٢٠٣ - عبد الله العروى : التعريب وخصائص الوجود العربى والوحدة العربية ، فى بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التى نظمها مركز دراسات الوحدة العربية (التعريب ودوره فى تدعيم الوجود العربى والوحدة العربية) . بيروت ١٩٨٢ ، ص ٣٤٥ .

٢٠٤ - شاكر مصطفى، تعقيب، المرجع السابق ، ص ٢١٥ .

٢٠٥ - مصطفى الفيلالى : نحو استراتيجية للتعريب فى الوطن العربى . المرجع السابق ، ص ٤٦٨ .

٢٠٦ - عبد الكريم غلاب : التعريب ودوره فى حركات التحرر فى المغرب العربى ، المرجع السابق ، ص ١٥٧ .

٢٠٧ - المرجع السابق : ص ١٥٨ .

٢٠٨ - محى الدين صابر : الأبعاد الحضارية للتعريب ، المرجع السابق ، ص ٧٦ .

٢٠٩ - عبد العزيز صالح : التعريب فى العلوم الانسانية والاجتماعية ، دراسة بالآلة الكاتبة ، القاهرة ، المجلس القومى

للتعليم والبحث العلمي ، ١٩٨٥ ، ص ٤ .

٢١٠ ـ المرجع السابق : ص ٧ .

٢١١ ـ المرجع السابق : ص ٨ .

٢١٢ ـ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، تقرير عن قضايا تعريب التعليم ومراحل التأهيل باللغة الأجنبية فى الجامعات ، القاهرة ، ديسمبر ، ١٩٨٥ ، على الآلة الكاتبة .

٢١٣ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج . الترجمة ، قضايا ومشكلات وحلول . الرياض ، ١٩٨٥ ،جـ ٥ ، ص ٤٩ .

٢١٤ ـ المرجع السابق : ص ٥٠ .

٢١٥ ـ چورچ قرم : التنمية المفقودة ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨١ ، ص ١٠٦ .

٢١٦ ـ المرجع السابق : ص ١٠٧ .

٢١٧ ـ أنور عبد الملك:تنمية أم نهضة حضارية ؟ فى:(دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى)، مرجع سابق . ص ٣٦ .

٢١٨ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة .

٢١٩ ـ فراسوا بيرو : فلسفة جديدة لتنمية جديدة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، اليونسكو ، ١٩٨٣، ص ٢١٥ .

٢٢٠ - غونار ميردال : العالم الفقير يتحدى، ترجمة عيسى عصفور، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومى ، ١٩٧٥ ، ص ٤٧٣ .

٢٢١ - الأمم المتحدة : تقرير عن اجتمع فئة من الخبراء لبحث السياسة الاجتماعية والتخطيط ، لجنة التنمية الاجتماعية ، الجلسة الحادية والعشرون ، چنيف ، ٤ - ١٠/٣/١٩٧٠،من المرجع السابق ، ص ٤٧٤ .

٢٢٢ - اسماعيل صبرى عبد الله : نظرات فى تجربة تخطيط التنمية فى الوطن العربى والعالم الثالث : فى : عادل حسين وآخرون : التنمية العربية ، الواقع الراهن والمستقبل . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤ ،ص ٢٠٣ .

٢٢٣ - عادل حسين :مقدمته لـ « دراسات فى التنمية والتكامل الاقتصادى العربى »مرجع سابق ،ص ٢٣ .

٢٢٤ - محمد العوض جلال الدين (محرر) : حوار حول التخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية . الكويت ، المعهد العربى للتخطيط ، ١٩٨٧ ، ص ٣٤ .

٢٢٥ - المرجع السابق : ص ٣٥ .

٢٢٦ - سلمان رشيد سلمان : العلم والتكنولوچيا والتنمية البديلة ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٥ .

٢٢٧ - المرجع السابق : ص ١٧٦ .

٢٢٨ - چورچ قرم : التنمية المفقودة ، ص ١٣٣ .

٢٢٩ ـ المرجع السابق : نفس الصفحة ٠

٢٣٠ ـ محمد أحمد الغنام : التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر،مجلة التربية الجديدة (١١) ، ص ١٠٠

٢٣١ ـ المرجع السابق : ص ١١ ٠

٢٣٢ ـ نجاح العطار : الوحدة العربية : فكرا وجذورا ومنطلقات ، مجلة شؤون عربية ، تونس ،جامعة الدول العربية ، ١٩٨٥،ص ٤١ ٠

٢٣٣ ـ اسماعيل ملحم : التربية ٠٠ ووحدة الشخصية القومية للأمة العربية ، شؤون عربية ، تونس ، جامعة الدول العربية ، فبراير ١٩٨٤ ، ص ١١ ٠

٢٣٤ ـ سعدون حمادى وآخرون : دور التعليم فى الوحدة العربية ، ص ٢٩ ٠

٢٣٥ ـ عبد الله عبد الدائم وآخرون : الأبعاد التربوية للصراع العربى الإسرائيلى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٦ ، ص ٦٣ ٠

٢٣٦ ـ المرجع السابق : ص ٦٦ ٠

٢٣٧ ـ استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ١٧٣ ٠

٢٣٨ ـ المرجع السابق : ٣٦٥ ٠

٢٣٩ ـ خيرسة قدوح : التربية العربية الوحدوية ، لماذا ؟ وكيف ؟ ، ص ١٢ ٠

٢٤٠ ـ محمد أحمد الغنام : العالم العربى سنة ٢٠٠٠، مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢٠ ، مايو / أغسطس ١٩٨٠ ، ص ١٥ .

الفهرست

قضايا تربوية

صدر من هذه السلسلة

١ - الاصلاح التربوى فى العالم الثالث

دكتور / حسن البيلاوى

٢ - التربية وتحديث الانسان العربى

دكتور / السيد سلامة الخميسى

٣ - الأمن التربوى العربى

دكتور / سعيد اسماعيل على

رقم الإيداع ٥٦٧٣ لسنة ١٩٨٩
الترقيم الدولى X ١٠٩ ٣٧٣ ٩٧٧

